Niveau(x) d'enseignement : 4 Numéro EDUQ : 9270472
Centre d'intérêt : 071

Biron, Joanne.

Une démarche d'éducation à la paix : démarche issue d'une préoccupation sociale et débouchant sur une transformation personnelle / par Joanne Biron. -- [Trois-Rivières?] : J. Biron, 1990.
112 f. ; 28 cm.

"Rapport de recherche présenté au... Programme de maîtrise en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières". Bibliogr. : f. [109]-112.

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation

Descripteur(s) : Développement social • Développement de la personnalité • Actualisation de soi • Philosophie • Rôle de l'enseignant • Questionnaire • Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet : Education à la paix

Cette recherche présente deux parties : une première centrée sur l'intérêt d'engager le milieu de l'éducation dans le mouvement en faveur de la paix, donc une recherche qui commence par les autres, une deuxième partie centrée sur l'intérêt de s'engager dans une démarche de transformation personnelle, donc dans une recherche qui commence par soi-même. Le chapitre I présente la problématique dans laquelle évolue notre société et l'organisation scolaire qui s'y rattache, de même que les efforts déployés pour tenter de réorienter leur développement. Le chapitre II, le cadre conceptuel, présente les racines des visions mécaniste et organique du monde et l'influence de ces visions sur le développement de la personne. La conception du développement de la personne issue de l'émergence d'un nouveau paradigme constitue l'élément déclencheur de la réorientation de la recherche, de la rupture. La deuxième partie du rapport est centrée sur la transformation personnelle et elle se présente en deux étapes : une étape d'exploration du vécu qui détermine la poursuite de la deuxième étape, celle de l'application d'une approche d'autodéveloppement. La reconnaissance et l'illustration des principaux aspects de connaissance de soi découverts tout au long du processus d'autodéveloppement et des enseignements des auteurs étudiés compléteront cette deuxième partie.

Type de document :

9210472

UNIVERSITE DU QUEBEC

Une démarche d'éducation à la paix: démarche issue d'une préoccupation sociale et débouchant sur une transformation personnelle

par

JOANNE BIRON

Département des Sciences de l'Éducation

Université du Québec à Trois-Rivières

Rapport de recherche

présenté au Comité des études avancées

programme de maîtrise en éducation

août 1990

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES iii

INTRODUCTION 1

PREMIERE PARTIE - Une expérience de recherche qui commence par les autres 9

CHAPITRE I - Une voie de transformation sociale (problématique) 10

1.1 Centre d'intérêt 10
1.2 Identification du problème 15
1.3 Des questions de recherche 24
1.4 Intention méthodologique 25

CHAPITRE II - Cadre conceptuel 32

2.1 Racines des visions mécaniste et organique du monde 34
2.2 Influence des visions mécaniste et organique sur le développement de la personne 40
2.3 Justification d'une réorientation: rupture 52

DEUXIEME PARTIE - Une expérience de recherche qui commence par soi-même 57

CHAPITRE III - Une voie de transformation personnelle 58

3.1 Exploration du vécu personnel selon une approche personnelle 60
3.2 Application d'une approche d'autodéveloppement à un vécu personnel 71
3.3 Découvertes 86

CONCLUSION 94

ANNEXE I - Questionnaire 101

BIBLIOGRAPHIE 109

REMERCIEMENTS

La foi essentielle, cette foi "qui attend patiemment l'unité alors que nos sens ne perçoivent que le chaos, qui tire de l'obscurité, un sens et une clarté" (P. E. Craig, 1988: 40), je l'ai sentie tout au long de ce travail de recherche, de la part de ma directrice, madame Louise Paradis. Je tiens à la remercier chaleureusement pour cette confiance qui a soutenu et mon travail de recherche et mon travail de rédaction tant au niveau de la forme de ce rapport qu'au niveau des expériences personnelles qui en composent le contenu. Je veux également souligner sa remarquable habileté à dégager le sens essentiel d'un texte, d'une phrase, d'une émotion. Le respect avec lequel elle considérait chacune des étapes de mon travail faisait de nos rencontres un moment heureux, enrichissant et réénergisant.

Merci à Michel pour l'écoute amoureuse, l'écoute inconditionnelle, la merveilleuse expérience de confiance mutuelle.

Merci à ma fille Amélie qui par son incessante question "As-tu fini là?" me redonnait l'élan, l'énergie dont j'avais besoin pour continuer mon travail.

Merci aux professeures et professeurs du département des sciences de l'éducation pour l'atmosphère de complicité qu'ils savent si chaleureusement créer pour leurs étudiants.

Si l'époque que nous vivons est dure, nous avons d'autant plus le devoir de l'aimer, de la pénétrer de notre amour, jusqu'à ce que nous ayons deplacé les lourdes masses de matière dissimulant la lumière qui luit de l'autre côté.

(Walter Rathenau, 1960: 10)

INTRODUCTION

> S'il est vrai que l'être humain se révèle dans la crise, il faudra attendre de notre siècle des révélations fracassantes.
>
> (Lucien Morin, 1985: 14)

En effet, notre société occidentale, société industrielle et technologique, génère un grave problème de violence et de déséquilibre. L'industrialisation massive, centrée d'abord sur la productivité et le profit immédiat, nous présente aujourd'hui un bien triste bilan: un environnement physique de plus en plus déséquilibré par les pollutions, épuisé par l'exploitation abusive des ressources naturelles et un environnement humain mutilé par l'exploitation sélective des ressources individuelles, étouffé par l'injustice des régimes dictatoriaux qui maintiennent certains peuples dans la pauvreté, la peur et l'ignorance, régimes politiques le plus souvent fallacieusement soutenus par notre société capitaliste au nom du libéralisme économique.

Le paradigme industriel auquel se rattache prioritairement notre société, se caractérise par l'importance qu'il accorde à l'expansion économique, c'est-à-dire à la production et à la consommation. Il poursuit des finalités essentiellement centrées sur le progrès matériel et le développement technologique. Les ressources de la nature et le développement de la personne sont le plus souvent subordonnés aux intérêts et aux exigences de ce progrès et de ce développement, d'où l'exploitation inconsidérée du milieu physique et humain.

La violence et le déséquilibre provoquent, en contrepartie, l'émergence d'un mouvement qui, sans nier et sans renoncer aux apports positifs de la science

et de la technologie, vise à transformer les finalités fixées par le paradigme industriel. Ce mouvement de transformation ou contre-paradigme se caractérise, quant à lui, par l'importance qu'il accorde à l'expansion de la conscience. Conscience au niveau écologique, c'est-à-dire la reconnaissance de l'interdépendance fondamentale de la personne avec son environnement physique et humain dans le sens exprimé par Darling et Dassman (1982: 113): "La société humaine et la nature forment un écosystème unique et tous les aspects de l'activité de l'Homme doivent être évalués et dirigés en fonction de leurs effets sur tous les autres éléments de cet écosystème." Conscience au niveau de la réalisation de soi, c'est-à-dire ouverture à toutes les ressources intérieures de l'Homme, à tous les états de conscience. On qualifiera d'ailleurs cette présente ère, "l'ère de la conscience".

Profondément touchée par la philosophie et les actions menées en faveur de ce mouvement que j'appellerai mouvement en faveur de la paix, j'ai voulu en observer et en mesurer l'impact sur le milieu de l'éducation institutionnalisée et ce, avec d'autant plus d'intérêt que ce milieu "tend à reproduire le paradigme socio-culturel dominant et le type de société correspondant". (Y. Bertrand et P. Valois, 1982: 37) Cependant, je n'avais pas mesuré en moi l'impact de ce nouveau paradigme.

Alors que j'orientais ma recherche vers une activité de sensibilisation auprès des enseignants, un malaise irrépressible s'installait en moi. Ce type de recherche auprès d'autres personnes m'apparaissait d'une telle incohérence! Je me sentais de plus en plus mal à l'aise de fournir à d'autres un moment de réflexion qui me serait, par ailleurs, si précieux. Irrémédiablement, ma

recherche me transformait. "... mots après mots, phrases après phrases, paragraphes après paragraphes, puis chapitres après chapitres. Risquer, oser dire, oser faire." (Y. Landry, 1983: 21)

Oser réorienter ma démarche? Risquer l'exploration au coeur même de ma propre histoire et oser nommer ce qui a été vécu et tout à coup reconnu par ma conscience? Oser accueillir mes données intérieures et leur reconnaître une valeur universelle d'enseignement? Oser partager ce qui a irrémédiablement été touché tout au long de cette insatiable recherche de vérité? Oser avouer l'intérêt passionné qui est le mien: curiosité face à l'exploration du territoire intérieur, douleur et joie tout à la fois devant la "grandeur et décadence" des ressources découvertes, fierté de reprendre possession du lot laissé en jachère ou sous domination étrangère? "C'est la révolution totale: celle qui commence par soi-même et non par les autres, qui ne commence pas par bousculer les institutions, mais par retourner les coeurs". (J. C. Ravet, 1986: 165) Ce questionnement m'amènait à un carrefour où je me sentais bifurquer vers la voie de la transformation personnelle. Je délaissais la voie moralisatrice, dénonciatrice, la voie confortable de l'observation objective du cheminement des autres. J'osais considérer autrement ma question et la façon de l'explorer.

Je risque! J'ose dire! J'ose faire! J'ose présenter l'expérience de cette recherche telle qu'elle s'est véritablement déroulée c'est-à-dire telle qu'elle s'est peu à peu transformée au fil de ma compréhension, du développement de ma conscience et de mon engagement. Cette recherche présente donc deux parties:

- une première partie centrée sur mon intérêt d'engager le milieu de l'éducation dans le mouvement appelé ici mouvement en faveur de la paix, donc une recherche "qui commence par les autres";

- une deuxième partie centrée sur mon intérêt de m'engager dans une démarche de transformation personnelle, donc dans une recherche "qui commence par soi-même".

Le chapitre I présente la problématique dans laquelle évolue notre société et l'organisation scolaire qui s'y rattache, de même que les efforts déployés pour tenter de réorienter leur développement.

Considérant ces deux phénomènes, je me suis heurtée à la force du pouvoir d'acculturation qui amène les adultes à reproduire ou à maintenir, le plus souvent inconsciemment, une situation insatisfaisante. La fonction de création qui est à la base de l'émergence du nouveau paradigme ou modèle socio-culturel, s'exerce à partir de la conscience et de la reprise d'un pouvoir plus personnel. Ce qui m'a amenée à vouloir sensibiliser les enseignants au pouvoir d'influence lié à leur tâche et par conséquent au rôle déterminant qu'ils peuvent jouer pour transformer le contexte scolaire incohérent dans lequel ils évoluent, c'est-à-dire un contexte très loin de la rencontre harmonieuse entre les finalités poursuivies et les modes d'action ou gestes pédagogiques. Cette sensibilisation s'effectuerait à partir d'un questionnaire de type observation-réflexion centré sur le genre de rapports créés et entretenus avec l'environnement scolaire, les facteurs qui déterminent la création et l'entretien de ces rapports, de même que

les actions susceptibles de favoriser la création de rapports de plus en plus harmonieux.

L'importance de cette démarche se situe dans la présentation même des problèmes de notre société et des effets négatifs qu'ils engendrent chez les jeunes et les enseignants.

Ayant remarqué la futilité des réformes imposées de l'extérieur, cette recherche implique, au premier plan, l'enseignant, l'enseignant comme instigateur de la transformation de son contexte de travail.

Nous croyons à l'importance de questionner la personne de l'enseignant d'abord plutôt que lui suggérer (ou pire encore, lui imposer) des actions pour lesquelles il ne serait ni préparé, ni intéressé.

En donnant à l'enseignant une occasion de réfléchir à la nature des rapports qu'il entretient dans son milieu de travail et à l'influence qu'il exerce sur ce milieu, cette démarche contribue à le rendre conscient de sa tendance à maintenir l'ordre social établi ou à travailler à son évolution.

> En réalité, tout a des conséquences en éducation ... peu d'individus en sont conscients; on s'imagine trop facilement que la routine quotidienne est inoffensive et qu'elle ne crée rien d'original. (N. Ryan, 1982: 2)

Les résultats de cette démarche peuvent éventuellement alimenter les réflexions autour d'une nouvelle conception de l'acte pédagogique adaptée au

changement de paradigme qui émerge ou se révéler la rampe de lancement d'un projet éducatif. Ils peuvent fournir aussi aux enseignants et enseignantes déjà engagés dans la promotion de l'éducation à la paix, des points d'appui susceptibles de toucher le plus grand nombre de collègues possibles.

Par ailleurs, peut-être le Ministère de l'éducation y trouvera-t-il une piste d'explication supplémentaire concernant la difficulté de "vivre" le programme de formation personnelle et sociale et réalisera-t-il la position incohérente dans laquelle il maintient les enseignants.

Le chapitre II, le cadre conceptuel, présente les racines des visions mécaniste et organique du monde, expliquant d'une part, l'impasse à laquelle aboutit l'ère industrielle et d'autre part, l'émergence d'un nouveau paradigme. Il fait également ressortir l'influence que ces visions exercent sur le développement de la personne. La conception du développement de la personne issue du nouveau paradigme constitue l'élément déclencheur de la réorientation de la recherche, de la rupture.

La première partie réunit donc les chapitres I et II.

La deuxième partie du rapport est centrée sur la transformation personnelle manifestée dans la prise de décision au sein de diverses expériences de vie et elle se présente en deux étapes: une étape d'exploration du vécu qui détermine la poursuite de la deuxième étape, celle de l'application d'une approche d'autodéveloppement. Chaque étape s'accompagne d'une méthodologie qui assure la rigueur du cheminement accompli. La reconnaissance et l'illustration

des principaux aspects de connaissance de soi découverts tout au long du processus d'autodéveloppement et des enseignements des auteurs étudiés compléteront cette deuxième partie. Celle-ci comprend donc essentiellement le chapitre III.

En voulant observer et mesurer auprès du milieu de l'éducation, l'impact du mouvement en faveur de la paix, j'ai été particulièrement touchée par l'impact du paradigme industriel sur le développement de la personne. "Ce qui se passe au dehors se passe aussi au dedans". (T. Berry, 1990: 40) C'est paradoxalement l'enseignement essentiel que nous livre l'ère industrielle. A travers la violence et le déséquilibre qu'elle génère, elle nous force à reconnaître que ses principes et "la forme de société qu'ils soutiennent ne s'accordent plus ni avec les conditions physiques actuelles, ni avec l'idée émergente de ce qu'est un être humain". (D. Elgin, 1984: 351) C'est la quête essentielle de cette deuxième partie de la recherche: l'ouverture à l'idée émergente de ce qu'est un être humain", l'ouverture aux ressources personnelles ignorées ou reniées par la culture, particulièrement la dimension de l'autorité personnelle ou intérieure, la référence à soi plutôt qu'à une autorité extérieure.

Cette recherche ne présente pas d'historique ni de descriptions exhaustives des groupements en faveur de la paix ou des projets en faveur de l'éducation à la paix. Elle ne présente pas non plus toutes les différentes façons de travailler à sa croissance personnelle. Elle présente d'une part l'évolution d'une recherche et d'autre part l'évolution de l'auteure. A travers la recherche de son autorité intérieure manifestée dans une prise de décision

face à un événement de la vie, l'auteure présente au lecteur des pistes de recherche et d'analyse qui pourront nourrir sa réflexion et l'aider à reconnaître dans les événements de sa vie quotidienne les conditions qui l'amèneront à évoluer. J'ai observé une situation sociale que je juge urgente de transformer. Je présente une piste de réflexion et des éléments de solution possible.

> Les répétiteurs ne sont fidèles qu'en apparence. Une vérité qui n'est pas réchauffée dans une conscience d'homme est une vérité trahie. (J. Sullivan, 1979: 83)

PREMIERE PARTIE

UNE EXPERIENCE DE RECHERCHE

"QUI COMMENCE PAR LES AUTRES"

Chapitre I

Une voie de transformations sociale (Problematique)

1.1 Centre d'interêt

Mon intérêt à engager le milieu de l'éducation dans le mouvement en faveur de la paix prend sa source dans des révélations retenues lors de l'Année internationale de la paix, en 1986. En effet, ces révélations portent à notre conscience l'existence de deux phénomènes: d'une part, notre société industrielle et technologique aux prises avec un grave problème de violence et de déséquilibre et d'autre part, l'émergence d'un mouvement de plus en plus puissant visant à transformer le paradigme dominant auquel se rattache notre société.

Le document "Pour la paix" (1986) realise par des agents d'éducation présente d'ailleurs la problématique dans laquelle nous entraine le paradigme auquel nous adhérons et les efforts déployés pour réorienter le développement de notre société. Victimes de notre conception étroite de l'homme et de l'univers, nous nous retrouvons confrontés à notre propre destruction. Ce document fait ressortir, entre autres:

- l'ampleur des dommages causés au patrimoine aquatique, végétal, animal et aérien par différentes pollutions et par l'exploitation inconsidérée des ressources naturelles;

- l'ampleur de la violence physique, psychologique et sociale exercée sur l'être humain par:

. la robotisation, prolongement logique de l'industrialisation et du développement technologique, qui libérera certes l'Homme des tâches abrutissantes auxquelles le maintenait le travail à la chaîne mais créera, paradoxalement, une situation de perte croissante d'emplois et d'augmentation du chômage et de l'assistance sociale;

. le surarmement et la menace nucléaire avec la possibilité d'une destruction planétaire;

. l'incohérence de nos systèmes démocratiques qui soutiennent par le biais des industries de guerre et du marché des armes, des régimes politiques qui maintiennent dans la pauvreté, la peur et l'ignorance des peuples entiers. Incohérence à laquelle nous participons bien naïvement par le biais de nos impôts;

. l'écart donc, de plus en plus scandaleux et inacceptable entre la richesse de certaines personnes et certains peuples, et le dénuement des autres; écart le plus souvent créé artificiellement par l'appétit insatiable des multinationales, soutenues et même subventionnées par les gouvernements au nom de la création d'emplois ou de "la recherche scientifique";

. la croissance démographique excessive dans les régions les plus défavorisées de la planète entraînant un "grave déséquilibre population/ressource". (D. Elgin, 1984: 352) On rapporte qu'il y a

présentement "114 000 000 d'enfants tenus dans des conditions infrahumaines". (H. Camara, 1990: 45)

Ces exemples s'ajoutent au racisme, au sexisme, à la violence de plus en plus présente et reconnue au niveau de la famille, des loisirs organisés, des médias; s'ajoutent aussi au stress, à la maladie, à la dépression, à la délinquance, au suicide, à la toxicomanie, à la complexité de plus en plus étourdissante de nos institutions sociales qui nous fait perdre notre sens de l'appartenance et nous amène à créer et entretenir des rapports de compétition et de consommation.

Cependant, l'ampleur de cette violence et de ce déséquilibre ne porte-t-elle pas en elle-même les germes de la transformation? Ne fait-elle pas surgir un mouvement d'impatience, de doute et de remise en question face aux finalités du paradigme auquel nous adhérons si facilement et massivement? En effet, ce mouvement se fait reconnaître par l'implication active des personnes ou des groupements qui travaillent à éveiller la conscience sociale des autres citoyens face à leur responsabilité dans cette escalade de violence et de déséquilibre et à leur responsabilité face à la réorientation du développement de leur société.

Sans parti, ni programme officiel, ce mouvement gagne et influence, le plus souvent par "intégration douce", c'est-à-dire par la seule volonté patiente d'individus et par effet d'entraînement, tous les secteurs de l'organisation sociale: l'éducation, la justice, la santé, les sciences, les sciences sociales, l'économie et même la politique. Ces individus venant de tous les milieux

sociaux, des plus défavorisés aux plus nantis et éminents, rejoignent tous les secteurs problématiques, des plus privés à ceux ayant une portée nationale et internationale. Ils travaillent soit isolement, dans l'ombre, soit avec un rayonnement public; nous pensons ici à ceux qui

> répandent les nouvelles options dans les salles de classe, à la télévision, dans des publications, des films, des oeuvres d'art, des chansons, des journaux scientifiques, par les circuits des conférences, durant les pauses café ou les parties dans des documents gouvernementaux comme dans les nouvelles organisations politiques et législatives. (M. Ferguson, 1981: 28)

Ils travaillent encore en groupement d'entraide ou en groupements de dénonciation et de revendication. Voici, à titre d'exemples, quelques illustrations concrètes de ces groupements: un groupement de citoyens militant en faveur du désarmement, un groupement d'écologistes travaillant à promouvoir la culture biologique et le respect des ressources naturelles, un groupement de parents se souciant d'humaniser les services hospitaliers destinés aux jeunes enfants, un groupement de femmes organisant un refuge pour femmes et enfants battus, un groupement d'étudiants organisant des coopératives d'achats ou d'échanges de biens, nourriture, vêtements, meubles, logements, transports, etc... En fait, tout groupement qui offre à l'individu ou à la communauté un soutien "affectif, intellectuel, spirituel et économique" (M. Ferguson, 1981: 161), un soutien centré sur des besoins, des problèmes ou des intérêts véritablement éprouvés.

Ce mouvement en faveur de la paix ouvre donc une perspective très large au concept "paix". Ce concept, dans l'esprit de ce mouvement, réfère à un processus de transformation des attitudes dans la façon de vivre le quotidien,

dans la façon de créer et d'entretenir des rapports. En fait, "il n'a rien d'un nouveau système politique, religieux ou philosophique. C'est un nouvel état d'esprit". (M. Ferguson, 1981: 17)

Il s'agit, d'une part, c'est le principe de base, de reconnaître l'interdépendance de l'homme et de son environnement, "l'interdépendance essentielle de tous les phénomènes physiques, biologiques, psychologiques, sociaux et culturels" (F. Capra, 1983: 247), l'interrelation des peuples et de créer donc et d'entretenir des rapports pacifiques empreints de respect mutuel, de tolérance, de partage, de coopération, de solidarité, de confiance, "d'intimité humaine", dirait Marilyn Ferguson. D'autre part, il s'agit de retrouver et d'exercer un pouvoir plus personnel, pouvoir que nous avons abandonné aux mains des "experts", d'où l'organisation de plus en plus prolifique de groupements de solidarité, d'entraide, de revendication.

Profondément touchée par cette nouvelle vision sociale, j'ai d'abord voulu en observer et en mesurer l'impact sur une organisation plus spécifique. J'ai choisi l'organisation dans laquelle j'évolue professionnellement: l'organisation scolaire du Québec.

> En général, on ne prend pas le temps de s'arrêter pour cerner les implications et les conséquences à long terme des modèles d'éducation que l'on privilégie et des choix que l'on pose alors. (Y. Bertrand et P. Valois, 1982: 10)

1.2 Identification du problème

> C'est par l'école que nous pourrons faire des êtres humains qui construiront la paix. C'est l'urgence essentielle de notre époque.
>
> (Albert Jacquard, 1987: 36)

L'observation du milieu scolaire et l'exploration de la documentation concernant les activités, les expériences et les projets en faveur du mouvement pour la paix démontrent l'influence de ce mouvement. Voici succinctement, à titre d'exemple, une liste d'activités, d'expériences, de projets qui manifestent la présence de ce mouvement et illustrent le genre d'efforts déployés:

- une semaine annuelle consacrée exclusivement au thème de la paix;
- un comité d'éducation à la paix mis sur pied par la Fédération nationale des enseignants et enseignantes du Québec (FNEEQ);
- la réalisation de diverses trousses pédagogiques (ex: fiches "Cessez le feu");
- une école primaire, Bois-Joli à St-Hyacinthe, première "école de la paix" en Amérique. On y propose des expériences qui sont, en général, inexploitées par l'école: relaxation, méditation, visualisation, rêverie, etc ...
- l'équivalent d'une mineure optionnelle (8 cours) à l'intérieur d'un diplôme général et professionnel (ex: CEGEP John Abbott);
- une mineure en éducation à la paix, à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke;

- un groupe de recherches sur la paix à la faculté de théologie de l'Université Laval;
- différentes activités organisées par le Service de la pastorale de l'école;
- les visites de sensibilisation de différents groupements en faveur de la paix (ex: Solidarité Tiers-Monde qui impliquent les élèves et étudiants dans la cueillette de matériel scolaire ou domestique pour le Nicaragua).

Le mouvement en faveur de la paix s'engage dans le milieu scolaire selon deux types d'intégration, types que l'on retrouve également au niveau de la société en général: par intégration officielle (les exemples fournis plus haut illustrent l'intégration officielle) et par "intégration douce", c'est-à-dire intégration par choix personnel de l'enseignant. Celle-ci se vit, quant à elle, quotidiennement, au niveau des attitudes et des approches pédagogiques et relationnelles, approches qui favorisent le respect de soi, des autres, de l'environnement, la résolution juste des conflits, l'autonomie, etc ...

En fait, ces activités et ces approches prolongent la piste de conscientisation ouverte par l'Année internationale de la paix, en 1986. En effet, les projets élaborés pour souligner cet événement ont révélé aux jeunes la réalité discordante dans laquelle ils vivaient et leur ont permis d'exprimer leur malaise face aux dangers de notre civilisation. Toutefois, ils ont fait naître chez les enseignants, des sentiments d'impuissance face aux angoisses et aux questions des jeunes, impuissance à leur répondre adéquatement, à animer des débats véritablement critiques. Par ailleurs, certains éducateurs, déjà sen-

sibilisés aux problèmes de notre société et profondément préoccupés par la formation à fournir aux jeunes pour les outiller à relever les défis qu'ils auront à affronter, proposent des activités, des programmes. A travers ceux-ci, ils veulent d'une part, soutenir et outiller les enseignants et d'autre part, ouvrir un débat qui permette aux jeunes de clarifier la situation problématique dans laquelle ils évoluent et aussi de reconnaître, dans leurs propres comportements et attitudes, les manifestations de la peur, de l'angoisse, de la violence. Ce faisant, ils les amènent à développer un sentiment d'espoir et de responsabilité face aux actions à poser. On peut identifier en cela un véritable mouvement en faveur de l'éducation à la paix. Il est important de rappeler que le mot "paix" dans le contexte de cette recherche ouvre à une perspective beaucoup plus vaste que l'absence de conflits armés. Lucien Morin (1985: 17) traduit bien cette perspective: "La paix", écrit-il "est plus vaste que le silence des canons, comme la santé est plus que l'absence de la maladie et la liberté plus que le non-emprisonnement."

Par ailleurs, le Ministère de l'éducation (M.E.Q.) a déjà lui aussi mesuré l'ampleur des changements apportés par le développement industriel et technologique et commence à intégrer une idéologie plus humaniste à l'intérieur de ses programmes. Il a remarqué que les changements, au niveau notamment des valeurs et du mode de vie des gens, affectaient la jeunesse de façon significative. Nous assistons entre autres, à une augmentation importante des comportements délinquants, de la démission scolaire (décrochage), de la toxicomanie et du suicide. A ces changements de valeurs et de mode de vie s'ajoute un changement au niveau organisationnel de l'école.

Le système scolaire, établi pour répondre aux besoins de la société industrielle et technologique et le gigantisme des polyvalentes auquel ne sont preparés ni le système, ni les jeunes, habitues aux plus petites ecoles de quartier ou de paroisse, constituent un contexte pour le moins déshumanisant, un contexte qui rend "difficile les realisations humaines valorisantes et les moments de réflexions sur les questions sociales". (Programme d'etudes, 1984: 236)

D'autres intervenants remarquent également le désarroi et du système et des jeunes: Fédération des comités de parents, Direction de la protection de la jeunesse, Office de la protection du consommateur, Ministère des affaires sociales, Ligue des droits et libertés de la personne, Conseil du statut de la femme, Fédération du Québec pour le planning des naissances, Ministère de l'environnement, Centrale des enseignants du Québec, etc ... Soucieux de voir offrir aux jeunes une éducation touchant les questions humaines et sociales auxquelles ils sont quotidiennement confrontés, ils forcent le M.E.Q. à proposer un programme de formation personnelle et sociale (F.P.S.), par des appuis et des pressions soutenues.

Ce programme vise la formation de citoyens capables de vivre dans une société en constante évolution. Il rend officiel, mais non obligatoire, au niveau primaire tout au moins, l'entrainement aux valeurs de liberté, d'autonomie, de qualité de vie, de partage, de respect de l'environnement, de respect de l'autre, d'appartenance, d'engagement, d'ouverture aux autres, de civisme, etc ... Ce programme vise donc une éducation centrée sur le développement de la personne et de rapports sociaux empreints des valeurs humanistes.

Paradoxalement, le système, au niveau secondaire, semble considérer les matières liées au développement psychologique, moral et socio-affectif de l'étudiant comme des matières secondaires auxquelles on consacre un pourcentage de 6,6 sur une grille horaire de 900 heures, soit entre 50 et 60 heures. D'ailleurs, le plus souvent, l'enseignement de ces matières ne s'attribue pas selon les critères de formation et d'intérêt de l'enseignant. Il est attribué en complément de tâche. De plus, il n'est prévu, en général, aucune ressource pédagogique (conseiller ou matériel) pour combler, chez l'enseignant désigné, une formation inadéquate ou pour éveiller, maintenir ou soutenir un intérêt chancelant.

> J'aimerais que l'école soit considérée comme le lieu de formation des intelligences et que pour le reste on dise: "Je regrette on n'a pas le temps!" ... l'aspect psychologique et moral, ça ne se transmet pas à une masse d'étudiants. (L. Balthazar, 1989: A8)

En effet, l'aspect psychologique et moral ne se transmet pas. Cela se vit, s'expérimente, s'approprie par l'exemple de l'adulte devant soi, par les attitudes et les approches qu'il vous invite à vivre, par des démarches (processus) et non des programmes. D'ailleurs, à ce sujet, le mouvement en faveur de l'éducation à la paix fait ressortir, dans un de ses postulats, l'incohérence de notre système scolaire. Ce dernier est dorénavant influencé par le courant humaniste, courant qui vise à "humaniser le capitalisme" (W. W. Harman, 1982: 101), c'est-à-dire à centrer davantage le développement de la société sur le développement de la personne plutôt que sur le développement matériel. Dans ses principes philosophiques et dans les objectifs de ses pro-

grammes, il privilégie des valeurs de liberté, de respect, d'autonomie, de coopération mais dans sa pratique quotidienne, il nous invite à vivre le plus souvent, des valeurs de compétition, de productivité, d'élitisme, de réussite extérieure (basée sur un système de récompense ou punition), d'individualisme et de soumission au sein d'une organisation autoritaire et hautement hiérarchisée. D'où la présence de l'incohérence. Il semble que malgré l'influence du courant humaniste qui inspire l'esprit des nouveaux programmes, l'organisation scolaire se rattache encore, en grande partie, au paradigme industriel.

Sur le plan de l'enseignement, on constate que l'enseignement est encore centré sur un contenu à transmettre, un savoir théorique déterminé, défini à partir des besoins du monde extérieur: besoins de l'industrie et de la technologie, besoins du marché du travail, besoins déterminés par la croissance économique. Ce contenu s'apparente davantage à un produit à consommer selon un mode de pensée convergente, analytique, logique, rationnelle et objective. Ce type d'enseignement concerne autant l'enseignement des connaissances que l'enseignement des attitudes convenables et des valeurs à respecter. En effet, on a enfermé dans des programmes mesurables des modes de penser et de vivre. On a même outillé l'enseignant à mesurer des attitudes.

En général, les activités susceptibles de développer certaines ressources personnelles restent inexploitées et mêmes inexplorées, bien que l'esprit des nouveaux programmes s'ouvre à cette perspective. Il s'agit des activités concernant les expériences intérieures (l'exploitation de l'imagination, des rêves, des sentiments, des émotions, le mysticisme, la méditation, etc ...), les expériences faisant appel à l'observation, l'expérimentation, au mode de

pensée divergente et évaluative, les expériences d'ordre esthétique (les arts et la promotion de l'art et de la beauté dans l'environnement quotidien immédiat).

Sur le plan de l'organisation de l'administration scolaire, le modèle de fonctionnement est aussi emprunté à "l'organisation et a la gestion industrielle". (Y. Bertrand et P. Valois, 1982: 79) Ce type de modèle amène l'administrateur, l'enseignant, l'étudiant à développer des attitudes en conformité et en soumission à des normes définies de l'extérieur. Il les entraine à concevoir et à accepter comme un fait naturel qu'une minorité de personnes puissent diriger et décider pour la majorité des autres. Tout compte fait, il entraine les jeunes à s'adapter à notre type de démocratie, à notre type de société industrielle.

Enfin, le rattachement de l'organisation scolaire au paradigme industriel se retrouve aussi au plan des relations qu'elle porte à créer et entretenir. A cause de son organisation bureaucratique et hiérarchique, l'organisation scolaire porte à créer des rapports d'autorité, de pouvoir les uns sur les autres, chacun étant figé dans un rôle bien déterminé. Elle tend à créer une cloison entre les différents paliers de la hiérarchie. L'enseignant, de par sa position sur l'échelle hiérarchique, a autorité sur l'étudiant; ainsi s'établit une relation dominant-domine plutôt qu'une relation personne à personne.

Dans cette organisation, l'enseignant et l'étudiant se retrouvent tout en bas de l'échelle hiérarchique. Ils ne possèdent aucun pouvoir décisionnel véritable au contraire, comme le souligne Bertrand et Valois dans leur recherche

sur l'organisation scolaire "les exigences du marché du travail, plus précisément, les sphères économiques, sociales et politiques ont, en général, plus de poids que les demandes et les besoins des étudiants". (Y. Bertrand et P. Valois, 1982: 46)

Une étude réalisée en 1979 (R. A. Cormier et al, 1981) auprès d'enseignants et enseignantes du Québec démontre que les enseignants, principaux acteurs dans l'organisation scolaire, adhèrent fortement aux valeurs éducationnelles du courant humaniste mais que leur pratique quotidienne révèle leurs difficultés et même leur impossibilité, à se dégager du modèle industriel qu'ils ont vécu comme étudiant et qu'ils vivent encore comme citoyen, modèle qu'ils ont intériorisé et qu'ils reproduisent, le plus souvent inconsciemment. "En réalité, tout a des conséquences en éducation et l'on forme toujours des types d'homme qui vivront longtemps les valeurs et les comportements véhiculés par le modèle d'éducation qui les a encadrés durant de longues années". (N. Ryan, 1982: 2) Les enseignants maintiennent le paradoxe du système: privilégier des valeurs et en vivre d'autres. En fait, ils maintiennent le système industriel, l'incohérence la plus totale.

Les enseignants ont-ils conscience de maintenir un système? Et lequel? L'enseignant, comme nous tous d'ailleurs,

> en vient dans une certaine mesure à faire siennes les orientations culturelles de la collectivité à laquelle il appartient au point qu'il n'est pas toujours conscient d'être influencé dans son comportement par les éléments de la culture qu'il a intériorisés. (...) Et c'est à travers ce processus d'acquisition et d'intégration des éléments culturels qu'un individu est amené à développer un sentiment d'appartenance à la collectivité dans laquelle il évolue, à s'adapter à son environnement, à orienter son action suivant les

> motifs, les aspirations, les buts qui lui sont dominants dans une collectivité donnée, de sorte que, vue de l'extérieur, sa conduite paraît subir la contrainte d'une pression et donne l'image de la conformité et de la standardisation. (C.R. Trottier, 1983: 88)

N'est-ce pas là, de toute façon, le rôle que la société leur dévolue, maintenir le système établi? L'enseignant est chargé d'instruire, il est chargé aussi d'éduquer, de transmettre les valeurs privilégiées par la société à laquelle se rattache l'organisation scolaire et ainsi préparer les futurs citoyens à s'adapter à cette société.

> Dans la perspective d'une analyse sociologique, une des fonctions éducatives du système d'enseignement est de contribuer à la socialisation des jeunes générations, à la transmission d'orientations culturelles et d'idéologies que la société privilégie. Dans cette optique, les enseignants, qu'ils en soient conscients ou non, jouent un rôle dans l'apprentissage que les jeunes font de la culture et des idéologies. Leur influence sur le processus de socialisation peut être aussi significative que celle qu'ils exercent sur la formation académique des étudiants. (C.R. Trottier, 1983: 87)

Les enseignants ont-ils conscience du pouvoir d'influence que la société leur remet entre les mains d'une certaine façon? Au moment où s'impose avec de plus en plus de force un contreparadigme visant à réorienter le développement de notre société, est-il possible d'imaginer la collaboration consciente des enseignants? Est-il possible d'imaginer pour les enseignants un rôle dépassant celui de maintenir un système?

1.3 Enoncés de questions

Il semble très difficile de vivre une idéologie nouvelle, si positive apparaisse-t-elle, de vivre de l'intérieur un programme proposé et/ou imposé de l'extérieur, de se dégager d'un modèle de comportement déjà intériorisé.

Il m'est apparu essentiel que les enseignants commencent par se situer eux-mêmes dans l'environnement scolaire, par prendre conscience de leur propre paradoxe, de leur façon de créer et d'entretenir des rapports avec l'environnement, de prendre conscience de l'effet que produit sur eux l'environnement scolaire. Ayant identifié le genre de rapports qu'ils créent et entretiennent, il s'agit d'identifier les facteurs qui déterminent la création et le maintien de ces rapports, puis de trouver des actions susceptibles de favoriser la création de rapports de plus en plus harmonieux. Plus précisément, cette recherche veut que ce soit les enseignants eux-mêmes qui, en partant du point où ils se situent, élaborent des moyens correspondant à leurs besoins, leurs intérêts, leurs capacités d'action, leurs habiletés et compétences.

De cette problématique spécifique ont jailli des questions qui ont orienté ma recherche.

1. Est-ce que les enseignants sont conscients des rapports qu'ils entretiennent avec leur environnement scolaire (contexte, collègue, étudiants, etc...)?

2. Est-ce que les enseignants sont conscients des facteurs qui déterminent l'expression de leur type de rapports?

3. Est-ce que la mise en lumière de ces rapports et des facteurs qui les influencent inspireraient aux enseignants des actions susceptibles de FAVORISER LA CRÉATION DE RAPPORTS DE PLUS EN PLUS HARMONIEUX?

Un récent article (juin 1990) paru dans le journal La Presse sur la détresse psychologique des enseignants appuie d'une certaine façon l'orientation de cette présente partie de la recherche. Cet article présente un bref aperçu des résultats d'une enquête menée depuis 1985 et à laquelle ont répondu 581 enseignants répartis sur 38 écoles. La détresse de ces enseignants semble "reliée à l'environnement psychologique et social du milieu de travail, au fait de n'avoir pas de contrôle sur leur destinée. Le caractère des relations avec le milieu environnant et l'autorité est donc en cause". (D. Dumont, 1990, A2)

1.4 Intention méthodologique

Cette recherche se limite à une étude exploratoire d'un milieu en vue d'une recherche ultérieure plus élaborée. Elle s'effectue sous forme d'enquête auprès de 20 enseignants de Secondaire III d'une polyvalente de la région de la Mauricie. Elle veut rejoindre des professeurs de toute discipline (français, mathématiques, sciences, sciences humaines, catéchèse, formation morale, formation personnelle et sociale, etc.). Le devis de recherche détermine les

modalités d'approche du milieu, l'élaboration du matériel de recherche, les opérations liées à la cueillette des données, la pré-expérimentation et des opérations liées à l'analyse et au partage des résultats.

1.4.1 Approche du milieu

- Rencontre avec le directeur d'une polyvalente.
- Réalisation d'un document en vue de sensibiliser les enseignants à la problématique de la paix et des rapports qui y sont rattachés.
- Rencontre des enseignants lors d'une journée pédagogique pour présenter document et projet de recherche afin de susciter l'engagement volontaire et intéressé des enseignants.

1.4.2 Élaboration du matériel de recherche

L'instrument servant à réaliser l'enquête est un questionnaire de type journal de bord, observation-réflexion (voir questionnaire en annexe I) et couvre trois volets: conception, facteurs, actions. L'esprit de ce questionnaire s'inspire du "coffre d'outils" conçu par Jacques Grand'Maison. Il s'agit d'un instrument d'observation présenté sous forme de cartes dites de relations quotidiennes. Comme le souligne l'auteur (1975: 130): "il ne s'agit pas de considérations abstraites tirées d'un pur modèle théorique (...). Nous avons découvert cette méthode avec les travailleurs eux-mêmes." Ce sont des cartes qui permettent d'observer, entre autres, les réseaux de personnes et de groupes en relation, dans un contexte réel.

1.4.3 Operations liées à la cueillette des données

- Rencontre des enseignants lors d'une journée pedagogique pour la presentation du questionnaire.
- L'observation de type journal de bord s'échelonne sur une période d'un mois.
- Rencontre des enseignants pour recueillir les questionnaires. Retour sur l'experience vécue: prise de conscience, difficultes, desirs, projets, ouverture, limites du questionnaire, etc ...

1.4.4 Pré-expérimentation

Un premier questionnaire exploratoire a ete realise (voir copie en annexe I) . Les questions explorent sept dimensions:

- l'environnement scolaire globalement, comme contexte, comme atmosphère "enveloppante" (ex: En quels termes parles-tu de ton environnement scolaire?);
- le travail proprement dit, comme metier, mais aussi comme metier debouchant intrinsèquement sur un type de rapports humains (ex: Quand tu te leves le matin, quelle est ta première pensee, image ou emotion face à ton travail? face à tes étudiants?);
- le réseau de relations en général? (ex: Comment accueilles-tu les personnes que tu rencontres en arrivant à l'école?);
- le réseau de relations avec les étudiants, approche globale (ex: Comme accueilles-tu tes étudiants en classe?);

- le réseau des relations interpersonnelles, approche plus personnelle (ex: Pour toi, quelles sont les caractéristiques d'une relation de qualité entre le professeur et son groupe-classe?);
- le réseau des interventions professionnelles, interventions liées plus directement aux apprentissages de l'étudiant (ex: Pour toi, quelles sont les caractéristiques d'une relation de qualité entre le professeur et son groupe-classe?);
- le réseau de la relation globale "école-milieu de vie" (ex: Pour toi, quelles sont les caractéristiques d'une "école-milieu de vie"?) ce qui ramène l'enseignant au point de départ, l'environnement scolaire globalement, comme contexte mais cette fois créé par lui, selon ses besoins, ses intérêts, son plaisir de vivre, un environnement au niveau du quotidien.

Les questions cherchent le fait, l'expérience, l'expression dans ce qu'il y a de plus personnel. Est personnelle une réponse qui contient le langage de la personne, son choix de mots, ses images, ses sentiments, ses émotions, sa première pensée, celle qui jaillit sans qu'elle y ait pensé, quand la réponse révèle ses valeurs, ses forces, ses difficultés.

Les questions orientent l'enseignant sur lui-même et son expérience solitaire, sur lui-même avec l'autre, avec la réponse ou l'expérience personnelle de l'autre, c'est-à-dire avec le langage de l'autre, son choix de mots, ses images, ses sentiments, ses émotions, sa

première pensée, etc..., sur lui-même avec sa réaction spontanée face à l'autre, face à l'environnement.

Les questions laissent place à un éventail d'émotions, de sentiments (complicité, indifférence, intolérance et les nuances). Elles questionnent l'expérience de l'accueil (Quand tu te lèves le matin, quelle est ta première pensée, image ou émotion face à ton travail?) jusqu'à l'engagement (Quels facteurs favoriseraient la création et le maintien d'une école-milieu de vie?).

Dans le cadre d'un cours à la maîtrise en éducation, j'ai présenté ce projet de recherche, y compris le questionnaire. Des collègues, professeurs(res) en exercice, ont accepté de participer à la pré-expérimentation. Ils devaient répondre aux questions selon deux plans.

Un plan objectif: questionner le questionnaire. Est-ce que les questions étaient de nature à véritablement susciter une prise de conscience? étaient-elles véritablement collées à la réalité des enseignants? etc... Un plan subjectif: qu'est-ce que les questions faisaient véritablement surgir?

Une rencontre ultérieure a été prévue à la fin de la session afin d'échanger sur l'expérience et de commenter et de remanier le questionnaire s'il y a lieu.

1.4.5 Opérations liées à l'analyse et au partage des résultats

- Analyse thématique des résultats à partir de chacun des volets: conception, facteurs, actions;
- Rencontre pour partager les résultats. Discussion, commentaires, analyse, critique, etc...;
- Possibilité d'élaborer un projet d'action à partir des suggestions des enseignants et de leur désir d'engagement.

Ce devis de recherche a été réalisé en partie seulement. Le chapitre II, cadre conceptuel, au point 2.5 présente plus en détail les facteurs qui ont amené la réorientation de la recherche et la rupture avec ce type de recherche et de démarche méthodologique.

Ce chapitre a présenté les phénomènes qui ont suscité mon intérêt à m'engager dans cette recherche. La réalité problématique dans laquelle nous évoluons démontre assez clairement l'urgence des actions à poser pour réorienter le développement de notre société. Je crois que les enseignants représentent, de par le pouvoir d'influence rattaché à leur tâche, une force créatrice capable de transformer non seulement leur organisation scolaire mais aussi l'orientation des finalités de la société en répondant d'abord aux exigences de la personne plutôt qu'aux exigences d'une société pour le moins déséquilibrée.

L'objectif de cette recherche est d'inciter les enseignants à exploiter ouvertement leur force créatrice dans le sens du mouvement en faveur de la paix. Le chapitre suivant présente les fondements qui ont effectivement suscité

l'émergence de ce mouvement et inspiré le principe qui veut que la transformation de la société et de ses organisations passe d'abord par la transformation personnelle.

Chapitre II

Cadre conceptuel

> Les années 80 seront une période révolutionnaire car la structure de notre société ne correspond plus à la nouvelle conception du monde qui émerge de l'investigation scientifique.
>
> (Fritjold Capra, 1981: 103)

L'ensemble de cette recherche fait ressortir deux éléments importants du mouvement en faveur de la paix. Une préoccupation écologique qui se traduit par la reconnaissance de l'interdépendance fondamentale de la personne avec son environnement physique et humain, d'où la création et l'entretien de rapports pacifiques avec cet environnement et une préoccupation au niveau de la réalisation de soi qui se traduit par l'ouverture à toutes les ressources intérieures de l'Homme et aux différents niveaux de sa conscience d'où la reprise et l'exercice d'un pouvoir plus personnel.

Une brève incursion dans la piste de réflexion ouverte par la physique moderne nous amène à découvrir des fondements scientifiques à ces préoccupations. En effet, en redéfinissant certains concepts de base comme la matière, l'espace, le temps, la physique moderne nous oblige d'une certaine manière à réviser notre conception du monde ou tout au moins notre façon d'appréhender le monde. Nous nous apercevons que la nouvelle vision à laquelle elle nous confronte s'apparente, à plusieurs égards, à une vision du monde décrite depuis

des millénaires par la mystique, particulièrement la mystique orientale, par les poètes et plus récemment par les travaux de la psychologie transpersonnelle dans le domaine des perceptions extra-sensorielles. Adhérant depuis trois siècles à une vision mécaniste du monde issue de la physique classique (Descartes et Newton), nous nous retrouvons confrontés à une vision plus organique, plus écologique, c'est-à-dire à une vision qui considère "tous les phénomènes dans l'univers comme des parties intégrantes d'un tout inséparable et harmonieux". (F. Capra, 1984: 87)

Ce chapitre replace dans son contexte sociologique et idéologique cette nouvelle conception du monde de même que l'impasse à laquelle aboutit l'ère industrielle et technologique.

Une première partie, retraçant brièvement l'histoire de la physique permet effectivement de retrouver les racines de la vision mécaniste du monde qui oriente le développement de la société industrielle et technologique et les racines du mouvement en faveur d'un développement plus écologique et organique de la société.

Une deuxième partie situe l'influence de la culture et de l'éducation issues de ces visions sur le développement de la personne et en nuance, grâce aux découvertes issues de la recherche en psychologie, les effets ou l'impact. Ces découvertes révèlent entre autres un pouvoir d'autocréation qui permet de transgresser les limites de la normalisation fixées par la société, donc de s'approprier et de structurer les informations de l'environnement dans le sens du développement optimum des ressources personnelles.

Ces découvertes et le nouveau regard qu'elles libèrent sont à l'origine de la réorientation de cette recherche et de la rupture face à un type de recherche centré sur l'observation et la description objective du cheminement d'autres personnes plutôt que sur la participation et l'expérimentation subjective du chercheur. Une troisième partie rend compte des facteurs qui m'amènent à cette rupture.

2.1 Racines des visions mécaniste et organique du monde

D'abord, effectuons un retour en arrière dans l'histoire. Ce retour nous permet de retrouver les racines de la vision mécaniste du monde à laquelle nous adhérons encore trop et qui aboutit au déséquilibre de l'ère industrielle et technologique.

Avant la période mécaniste (le "monde - machine") l'humanité vivait selon une organisation de type organique. C'était le temps où "les gens vivaient en petites communautés cohérentes" et "subordonnaient leurs besoins individuels à ceux de la communauté". (F. Capra, 1983: 47) La terre étant considérée comme une mère nourricière, ils entretenaient avec elle des rapports de respect. "Aussi longtemps que la terre fut considérée comme vivante et sensible, on pouvait considérer que poser un acte susceptible de la détruire était une infraction grave à l'éthique humaine". (C. Merchant, 1983: 54) La science était considérée comme une voie menant vers la sagesse, vers "la compréhension de l'ordre naturel" (F. Capra, 1983: 49) afin de trouver un type de vie qui respecterait

cet ordre naturel. Foi et raison étaient intimement liées et constituaient les fondements de cette science.

Les XVI ème et XVII ème siecles vont changer ce paradigme et introduire l'image du "monde - machine". Ce changement de paradigme est dû aux récentes découvertes en physique et en astronomie (Copernic et Galilée: La terre n'est plus le centre de l'univers, Descartes: Le raisonnement analytique, Newton: La loi de la gravité).

Contrairement à la vision organique du paradigme précédent, la science vise le contrôle et la domination de la nature. L'expression de cette science repose sur le langage mathématique et le raisonnement analytique de Descartes.

Pour réussir à "décrire mathématiquement la nature", il fallut s'appuyer sur les propriétés mesurables et quantifiables comme "les formes, les nombres et le mouvement". (F. Capra, 1983: 49) Les propriétés plus qualitatives comme "la couleur, le son, le goût, l'odeur" (F. Capra, 1983: 49) se révèlent trop subjectives, elles se révèlent incompatibles avec cette nouvelle science qui se veut exclusivement objective, rationnelle, dépouillée des superstitions, des croyances non-fondées de la religion et de la tradition. D'une foi aveugle envers la vérité révélée, on s'ouvre à une foi inconditionnelle envers la vérité scientifique.

Le raisonnement analytique quant à lui propose de faire "éclater les pensées et les problèmes en parcelles, à les réagencer en ordre logique". (F. Capra, 1983: 52) Cette méthode est devenue

> la caractéristique essentielle de la pensée scientifique moderne et s'est avérée très utile dans l'élaboration des théories scientifiques et la réalisation de projets technologiques complexes. (...) D'autre part, l'importance excessive de la méthode cartésienne a conduit la fragmentation caractéristique de notre mode de pensée général, de nos disciplines académiques et du réductionnisme largement répandu dans la science - la conviction que tous les aspects des phénomènes complexes peuvent être compris en les réduisant à leurs éléments constituants. (F. Capra, 1983: 52)

Descartes croyait que l'esprit était plus fiable que la matière, que ces deux aspects étaient "fondamentalement différents" (F. Capra, 1983: 52) d'où le maintien de la tendance à croire à la séparation entre l'esprit et la matière, une matière "dépourvue de but, de vie, de spiritualité", comme une machine. La matière obéit certes à des lois divines (on croyait que Dieu avait créé le monde) mais est dépourvue "d'essence divine" si bien qu'à mesure que la science nous libère de la croyance en un Dieu créateur, elle "laissait derrière elle un vide spirituel.". (F. Capra, 1983: 50) "La nature oeuvrait en accord avec les lois mécaniques et tout, dans le monde matériel (y compris les plantes, les animaux, les êtres humains), pouvait être expliqué en termes d'arrangement et de mouvement de ses constituantes. La description mécanique de la nature devint le paradigme dominant de la Science". (F. Capra, 1983: 53)

Ce modèle influença tous les secteurs de l'activité humaine: l'économie, la politique, l'éducation, la médecine, la psychologie, les sciences sociales, la physique, la chimie, la biologie, etc... et influença aussi les aspects de la vie quotidienne: partage des rôles, des tâches, des fonctions, relations personnelles et interpersonnelles, etc...

Peu à peu, les nouvelles découvertes scientifiques et le déséquilibre causé par l'ère industrielle et technologique ébranlent les fondements de la science et ouvrent une piste pour l'émergence d'un nouveau paradigme et d'une vision plus organique de l'univers.

Voici à titre d'exemple, quelques concepts de la physique moderne qui remettent en question le modèle mécaniste.

Vision mecaniste (physique classique)

1. La separation de la matière et de l'esprit, du corps et de la psyché parce que fondamentalement differents

2. "Un espace absolu, qui sans tenir compte des choses extérieures demeure toujours semblable et immuable" (F. Capra, 1983: 57)

3. "Un temps absolu sans rapport avec le monde matériel et coulait doucement du passé à travers le présent vers le futur" (F. Capra, 1983: 57)

4. La capacité "de prédire l'avenir de chaque partie du système avec une certitude absolue, pour autant que l'on connaisse en détail la situation" (F. Capra, 1983: 58)

5. Vision d'un monde liée à un rigoureux déterminisme, monde-machine parfaitement achevé, matière inerte et passive

6. L'observateur en dehors du phénomène observé, description purement objective

7. Le monde matériel vu comme une multitude d'objets differents, individuels, séparés comme une collection de petits objets solides et indestructibles dont toute matière était faite.

8. Le monde vu "comme une grande machine" (J. Jeans, 1983: 74)

Vision organique (physique moderne)

1. Similitude entre la structure de la matière et de l'esprit

2. 3. La théorie de la relativité

"L'espace et le temps sont intimement et inséparablement liés" (F. Capra, 1984: 92) mouvement et changement etant des propriétés essentielles des choses, les forces causant le mouvement sont une propriété intrinsequement dynamique de la nature.

4. Incapacité de prédire. Reconnaissance de la "probabilité comme trait fondamental de la réalité atomique, qui gouverne tous les processus même l'existence de la matière. (...) Nous ne pouvons jamais prédire un cas atomique avec certitude, nous pouvons seulement dire comment il peut probablement advenir" (F. Capra, 1984: 70)

5. Vision d'un monde intrinsequement dynamique, système en évolution et en mutation constante, en développement

6. Inclut l'observateur humain et sa conscience, sa subjectivité, sa participation "des lors, se trouvent intimement liés la réalité observée et celui qui l'examine" (G.A. Bonneau, 1986: 190)

7. Le monde vu comme "une toile complexe de relations entre les diverses parties d'un tout unifié (interrelation-interconnexion) (...) tous les phénomènes dans l'univers sont des parties intégrantes d'un tout inséparable et harmonieux" (F. Capra, 1984: 87)

8. Le monde vu "comme une grande pensée" (J. Jeans, 1983: 74)

Cette période mécaniste se caractérise par la richesse de ses réalisations techniques qui ont assuré à l'Homme un niveau de vie très confortable et bien qu'elle aboutisse à une impasse, elle apporte aussi avec elle 300 années d'évolution riches en philosophie, en art, en éducation, en informations, en recherches et en découvertes, un capital capable de lui assurer la possibilité de réorienter son développement.

D'ailleurs, cette réorientation est déjà amorcée et soutenue par la nouvelle vision du monde à laquelle nous confronte la physique moderne.

La reconnaissance par la physique moderne de "l'unité et l'interrelation mutuelle de toutes choses et événements" semble avoir influencé les actions du mouvement en faveur de la paix au niveau des efforts déployés pour faire reconnaître l'interdépendance de l'Homme avec son environnement physique et humain, pour encourager la création et le maintien de rapports pacifiques avec cet environnement, la création de réseaux d'entraide, de groupements de contestation et de dénonciation. Elle nous amène à reconnaître que "la société humaine et la nature forment un écosystème unique et tous les aspects de l'activité de l'Homme doivent être évalués et dirigés en fonction de leurs effets sur tous les autres éléments de cet écosystème". (F. Darling et F. Dassman, 1982: 113)

De même, la reconnaissance du caractère intrinsèquement dynamique de l'univers (les forces causant changement et mouvement étant une propriété intrinsèque de la matière) vient justifier, les intuitions et les observations du mouvement de croissance personnelle basé sur le développement des ressources intérieures de l'Homme et des différents niveaux de conscience. Ce mouvement de

croissance s'appuie sur le principe de base que "tout être vivant possède un dynamisme de croissance qui le pousse vers un plus-devenir". "La spécificité de l'être humain est l'importance de son pouvoir d'auto-création." (A. Jacquard, 1984: 167)

Ayant retrouvé les racines de la vision mécaniste, poursuivons l'exploration jusqu'au coeur de l'Homme. Est-ce que cette façon d'appréhender le monde influence l'évolution du système des valeurs organiques et le développement de la personne?

Puisque le dynamisme de croissance est inscrit dans la matière même, comment en arrivons au déséquilibre de notre ère industrielle et technologique?

2.2 Influences des visions mécaniste et organique sur le développement de la personne

Tout d'abord, la caractéristique principale de la science mécaniste (science classique) est sa façon dualiste d'appréhender la réalité, de diviser l'univers en un sujet observateur et un objet observé, un esprit qui observe la matière, la séparation de l'esprit et de la matière.

Cette tendance à séparer matière et esprit entraîne l'Homme à se diviser, à se désincarner, à extraire de son corps l'essence divine ou spirituelle et à priver son esprit de l'intelligence du corps et de la nature.

L'homme (le mâle) qui se reconnait la suprématie de l'esprit valorise peu à peu les creations issues de son travail intellectuel, aux depends des créations issues du travail manuel (du travail d'entretien, de préservation, de conservation reservé traditionnellement à la femme, du travail d'artisanat, les métiers, des services), d'ou la croissance et la valorisation de la technique, de l'industrie et de la technologie.

L'Homme s'engage à développer une pensée rationnelle, objective, logique, analytique, convergente, linéaire au depend d'une pensee plus intuitive (pensée attribuée à la femme), divergente, évaluative, synthétique, globale. Pourtant, il est bien connu que toutes les grandes découvertes et oeuvres importantes, celles qui ont véritablement provoqué une évolution ou marqué une époque ont souvent été réalisées à partir d'une pensée ou une action divergentes sans lien logique préalablement déterminé avec la recherche en cours, ce qui amenait les chercheurs à "voir", à synthétiser les éléments épars et à "découvrir".

En se privant d'un type de pensée, il met en jachère et pour l'homme et pour la femme, l'exploitation et le développement de dimensions importantes de son cerveau et de ses ressources intérieures. Il se prive d'une vision plus globale qui lui aurait permis d'appréhender et de prévoir la piste de déséquilibre dans laquelle il s'engage.

En reconnaissant la suprématie d'un aspect sur l'autre, il instaure et entretient des rapports d'autorité, de pouvoir, de domination, de soumission, de compétition au dépend des rapports altruistes et coopératifs qui ont été siens.

La tendance à voir le monde matériel comme une multitude d'objets individuels et séparés entraine l'Homme à se voir aussi comme un "ego séparé", isolé, donc à évoluer d'un esprit communautaire ("ils subordonnaient leurs besoins à ceux de la communauté") à un esprit plus individualiste, centré sur ses biens, besoins et intérêts personnels et ceux de sa famille immédiate.

La domination et le contrôle qu'il se permet d'exercer sur la nature transforment peu à peu les rapports écologiques, les rapports de respect qu'il entretenait avec la terre-mère. Il exploite de façon inconsidérée ses richesses et ses ressources (d'où le déséquilibre important que l'on assume aujourd'hui). Il développe un esprit de plus en plus matérialiste qui débouche sur une production absolument excessive de biens matériels, de gadgets, de "produits de luxe" (alors qu'un nombre scandaleux de personnes vivent dans des conditions "infra-humaines") et sur "l'esprit de manipulation (publicité) de l'ère industrielle". (F. Capra, 1983: 178)

Considérant le monde comme une grande machine, rigoureusement déterminé, composé d'une multitude d'objets différents individuels et séparés, sans lien d'interdépendance et mû par une force extérieure, l'Homme se voit non seulement séparé, isolé, indépendant des autres et de la nature mais il se voit privé d'un pouvoir d'action intérieur. Il s'en remet alors à tout pouvoir extérieur.

En centrant la puissance de son esprit sur l'exploitation et le développement de la matière, sur l'expansion matérielle, il néglige l'expansion de sa conscience qui aurait pu le réintroduire dans la vision organique qui considère

tous les phénomènes dans l'univers comme des parties intégrantes d'un tout inséparable et harmonieux." (F. Capra, 1984: 87) La conscience, à l'instar de notre terre-mère, renferme des richesses, des ressources, des pouvoirs. Elle avait déjà révélé aux mystiques et aux sages les découvertes qui nous amènerent aujourd'hui à vouloir changer notre vision du monde.

Privilégier le développement d'une pensée logique et rationnelle, attribuer aux travaux qui participent au développement de la science et de la technologie une valeur supérieure, créer et entretenir des rapports dominant/dominé, considérer la suprématie de l'esprit sur le corps, la division rationalité, affectivité, développer un esprit individualiste et matérialiste, exploiter inconsidérément les ressources naturelles, référer à une autorité extérieure, sont des tendances générales vers lesquelles nous entraine la vision dualiste de l'univers comme un canevas de base sur lequel chaque société au cours des siècles ajoute des caractéristiques plus ou moins liées aux besoins du moment, aux pouvoirs en place.

Par exemple, pour notre époque contemporaine, l'industrialisation massive centrée sur la productivité et le profit immédiat accorde une importance primordiale à l'expansion économique c'est-à-dire à la production et à consommation. Pour reprendre la question d'E. Fromm: "Que signifie être homme?" (1970: 75) dans une société qui fixe des finalités essentiellement orientés vers la production et la consommation, vers l'efficacité et la rentabilité.

Nous avons vu que l'éducation dispensée par la famille et par l'école se révèle la source première par laquelle la société impose ses valeurs, c'est ce

qu'on appelle le processus d'acculturation. Ce processus est indispensable pour la structuration de la personnalité de l'enfant mais en même temps il "s'accompagne d'un processus continuel de sélection des ressources de l'individu" (G. Artaud, 1979: 18) selon les besoins et intérêts de la société au pouvoir.

L'individu, par besoin de sécurité étant enfant, par peur d'assumer sa différence, son individualité propre étant adulte, adopte "les modes spécifiques d'adaptation préconisés par sa culture." (G. Artaud, 1979: 20) Il s'efforce de répondre aux exigences, "aux critères de réussite" (G. Artaud, 1979: 20) élaborés par la société. Il en arrive ainsi à s'évaluer en fonction de critères extérieurs.

C'est le même principe que pour notre organisme physique quand il s'adapte à l'environnement, c'est d'ailleurs une caractéristique fondamentale des êtres vivants. "Un organisme vivant et un organisme qui s'adapte." (S.I.R.I.M., 1984: 22) L'environnement fournit une information. Le cerveau répond par une série d'actions et de réflexions qui provoquent dans l'organisme les modifications nécessaires qui assureront la survie de l'individu et de l'espèce.

Toutefois si l'information fournie par l'environnement dépasse la capacité d'adaptation de l'organisme ou si l'organisme répond par une action inadéquate, alors survient un déséquilibre qui peut compromettre la santé.

Ainsi par exemple, si l'enfant pendant le processus d'acculturation reçoit une information qu'il n'est pas en mesure de critiquer bien qu'il sente à l'intérieur de son organisme un malaise face à cette information, les efforts

qu'il deploiera pour tenter de s'adapter à l'information peuvent compromettre sa santé au niveau physique ou psychologique.

Les critères auxquels nous nous référons prennent racine le plus souvent dans une vision du monde à laquelle correspond une vision de l'Homme idéal, normal. Pour notre société, à vision mécaniste du monde, l'Homme idéal c'est d'abord l'Homme rationnel, ensuite l'Homme producteur, consommateur, efficace et rentable parce que notre société est principalement dominée par des intérêts économiques.

La rationalité est le premier critère de réussite. L'affectivité, quant à elle, est considérée "comme un obstacle au fonctionnement harmonieux de la raison et de la volonté". (G. Artaud, 1979: 31) "Tout ce qui appartient à la sphère de la sensibilité, du plaisir, de l'instinct implique un antagonisme avec la raison, doit être subjugué, mis sous la contrainte" (H. Marcuse, 1979: 31), d'où la valorisation de la maîtrise de soi.

Ainsi les expériences plus centrées sur le ressenti sont jugées menaçantes, souvent refoulées, invécues. "Le processus d'utilisation du pouvoir de la volonté pour nier le désir" (ou tout contenu affectif) "aboutit à une perte de plus en grande de l'émotion et conduit à la néantisation progressive des contenus internes." (R. May, 1979: 32)

L'affectivité, domaine de l'intuition, du coeur, du corps, des émotions, des sensations, des sentiments, de la créativité, ressources intérieures de l'Homme qui révèlent, manifestent tout ce en quoi il est différent, individuel,

unique. Le sous-développement de cet aspect de la personnalité signifie la perte du pouvoir d'en référer à soi, à son intériorité, à sa créativité d'où la tendance inverse à se référer à une autorité extérieure à soi, à se définir (à s'identifier) à partir de ses fonctions, de ses avoirs, de ses savoirs (le quantifiable) plutôt qu'à partir de son coeur, de son être divisé, déséquilibré, d'où la tendance alors à accumuler du savoir, des avoirs. "Posséder ou avoir pour se "libérer" du besoin, c'est-à-dire la liberté dans l'affluence." (Y. Bertrand et P. Valois, 1982: 7) D'où la tendance à reproduire ces attitudes de consommateurs au niveau des relations interpersonnelles, au niveau des relations avec la nature.

Les besoins et intérêts de l'individu ne sont plus subordonnés à ceux de la communauté. Chacun pour soi, selon ses talents, ses ambitions, ses performances, c'est la méritocratie, le culte de l'élite. Ce qui explique la course effrénée et incontrôlée vers la croissance matérielle, technologique à tout prix, à n'importe quel prix (manipulation, exploitation, violence), la force de travail se négocie comme n'importe quel achat, vente ou échange de marchandise.

Ainsi, au canevas de base, la société industrielle ajoute des caractéristiques susceptibles de servir les intérêts économiques, les exigences de production, de consommation et du profit immédiat. Elle ignore les caractéristiques qui échappent à l'observation objective, à la mesure, aux explications rationnelles tels l'affectivité et les différents états de conscience englobant les états "par-delà les limites ordinaires de l'ego, de l'espace et du temps". (R. Walsh, 1984: 19)

Dans cette recherche, nous avons davantage réfléchi et expérimenté le développement de la conscience au niveau de la réalisation de soi. D'une zone JE-OBJET ouverture à la conscience de la subjectivité, zone du JE-SUJET, identité propre, intrinsèque. Nous sommes partie à la recherche des valeurs du domaine de l'affectivité, celles qui redonnent le pouvoir d'en référer à soi. D'ailleurs, de plus en plus d'auteurs, de psychologues ont reconnu "une tendance innée et prépondérante inscrite au centre de la personne humaine, visant à obtenir à chaque instant, la satisfaction maximale, (...) celle qui consiste à actualiser continuellement ses potentialités physiques, émotives et intellectuelles". (M. Larivey et J. Garneau, 1983: 18)

Dans leur pratique, ces auteurs, ces psychologues amènent l'individu "à prêter attention à la vie subjective". Une des conséquences de cette pratique est que la personne "commence à centrer sa vie non plus sur le monde extérieur mais sur l'intériorité; il s'agit là d'une profonde transition". (J. Bugental, 1984: 271) En fait, il s'agit de dégager des ressources inexploitées par le modèle culturel.

> Cela signifie en définitive, pour l'individu, prendre du recul par rapport au milieu qui l'a modelé, ne pas craindre de mettre à jour les conflits engendrés par les besoins inassouvis et les possibilités non-actualisées, se désolidariser du réseau de comportements stéréotypés que l'on adopte par conformité, avoir le courage d'aller à l'intérieur de soi jusqu'à cette zone profonde où réside son moi véritable et où sa liberté prend racine. (G. Artaud, 1979: 40)

On ne refoule pas impunément des dimensions importantes pour le développement de la personne. Le dynamisme de croissance inscrit au coeur de chaque

être humain revendique ses droits. Cette revendication se manifeste le plus souvent par un malaise, une tension, "anxiete, ennui, culpabilite, honte, sentiment de vide" (G. Artaud, 1979: 96) "écho du conflit intérieur" (G. Artaud, 1979: 89) d'ou l'impatience de "prêter attention a la vie subjective".

Au moment ou l'on accepte de ressentir le malaise, on accepte la responsabilite de se reconstruire en référence à son experience plutôt qu'à un modele culturel.

En effet les valeurs auxquelles l'individu se refère pour orienter ses activites, ses actions, decisions ont été le plus souvent acceptés en fonction de l'experience des autres. C'est ce qu'on appelle une expérience de "seconde main".

Par exemple, la petite fille s'est fait dire que les filles sont trop souvent emotives pour diriger une entreprise ou un personnel. Comme il est dans la nature des femmes d'être plus attentive aux autres, elle sera plus efficace et plus a sa place dans des metiers de service comme le soin aux malades (infirmière), l'éducation des enfants (mère, institutrice), agente de bord plutôt que pilote de l'avion.

Comme cette information lui est fournie par un environnement aimant qui ne veut que son bien, elle reçoit en toute confiance cet enseignement sans questionner sa nature veritable ou celle des femmes en général. Au contraire, si elle ne se sent pas veritablement attentive aux autres, elle s'accusera de n'être pas assez femme, elle se culpabilisera et s'efforcera d'être de plus en

plus attentive. Tous ses efforts tendront vers l'atteinte de cet idéal féminin. Tout son organisme tentera de s'adapter à cette information de son environnement.

Toutefois, si elle décide de confronter cet idéal féminin à sa nature propre, elle peut se rendre compte qu'effectivement elle possède cette qualité d'attention aux autres mais elle possède aussi d'autres qualités et bien qu'elles ne soient pas socialement reconnues comme appartenant à la femme, elles lui appartiennent pourtant bel et bien. L'acceptation et l'exploration de ces qualités restées en jachère l'amèneront à développer des compétences nouvelles et à élargir son champ d'expériences et de conscience de soi.

L'élargissement de la conscience commence par la confrontation du modèle culturel à l'expérience subjective, à la réalité intérieure de l'individu. C'est l'exercice du sens critique.

C'est à cette confrontation du modèle culturel que s'est reconnue "l'émergence d'une nouvelle conscience", d'une nouvelle culture. Elle s'est manifestée "au moment où l'individu a cessé d'accepter automatiquement les principes de la société et commencé à édifier ses propre valeurs sur les bases nouvelles de l'expérience de son identité". (G. Artaud, 1979: 98) Et paradoxalement, c'est au moment où l'être humain se découvre dans ce qu'il a de plus unique "qu'il rejoint en lui la structure humaine fondamentale et se ressent solidaires des autres hommes". (G. Artaud, 1979: 99) L'autre est accueilli comme une richesse plutôt qu'une menace. La relation devient plus accueillante, tolérante.

L'aspect le plus important de ce retour en soi, c'est le regard à perte de vue qu'il libère. La conscience de soi apparait comme inepuisable et débouche sur la "capacité de l'Homme à se transcender". (R. Walsh et al, 1986: 242) Elle ouvre à de nouveaux états de conscience tel que precise par Tart (1984: 282) "experiences esthétiques, de ravissement, d'extase, d'union mystique, de transcendance spatio-temporelle, de connaissances transpersonnelles" qu'on appelle états non ordinaires de conscience, experiences transpersonnelles.

Ces états ont été revelés et définis (avec difficulté parce que ce sont des experiences dont l'expression se situent au-delà du langage, au-delà de la pensée rationnelle et dualiste, un peu comme il est difficile d'expliquer par le langage la physique relativiste) par les expériences cliniques avec le LSD de Stanislav Grof, par les études sur la méditation, le yoga, les experiences cliniques en biofeedback, les recherches de la psychologie transpersonnelle, par la documentation sur les traditions orientales et les experiences mystiques. Ces revelations sont soutenues par la nouvelle vision du monde proposée par la physique moderne.

L'individu se dégage du modèle culturel afin de retrouver son individualité et ces retrouvailles l'ouvrent à une autre identité au-delà de l'individualité, de la personnalité: c'est la transcendance de soi.

Cependant, cette fois, il ne s'agit plus de développer une nouvelle identité mais de "se désidentifier de sa personnalité et des restrictions qu'elle engendre". (J. Fadiman, 1984: 249) En fait, il s'agit de prendre

conscience que la "plus profonde identite est celle d'être un processus et non quelque chose de tangible et de fixe". (J. Bugental, 1984: 269)

La physique moderne décrit l'univers comme "un tissu dynamique, une intrication de relations en perpetuelle modification". (F. Capra, 1984: 263) C'est le même phenomene que vit la personne en processus de désidentification.

> Alors, on ne fait plus l'experience de soi-même en tant qu'entite totalement isolée, mais en tant que partie d'un ensemble bien plus etendu, ou toutes choses se trouvent fondamentalement reliées, interdependantes. (...) Cette saisie s'accompagne d'un changement significatif du sentiment d'identité, un changement qui peut s'avérer incomprehensible à qui n'est pas passé par l'experience et l'assimilation de cette phrase. (F.E. Vaughan, 1984: 263)

L'experience humaine decrite au chapitre suivant ne rend pas compte de ce type d'expérience de transcendance. Elle ouvre toutefois à cette perspective, à cet espoir de connaître de l'interieur un tel sentiment d'appartenance, d'interdependance avec toutes choses de l'univers. Elle inscrit l'auteure de cette recherche dans un processus de développement menant vers un JE de plus en plus sujet, responsable de son développement (le pouvoir d'autocreation). C'est la conscience de cette responsabilite qui m'a amene à considérer autrement la poursuite de ma recherche, à justifier la rupture.

2.3 Justification d'une reorientation: rupture

Je suis devant la classe, face à mes collegues et a notre professeur, à l'interieur d'un cours en phenomenologie de l'education, dans le cadre de la maitrise en education, nous devons presenter a nos collegues, l'observation de phenomenes et notre façon de les considerer.

Ce soir, je leur presente, tel une avant-premiere, mon projet d'activite aupres des enseignants. Je presente la problematique qui oriente ma recherche. Au fur et à mesure que se deroule ma presentation, un malaise s'installe, insidieusement. Pourtant je suis très à l'aise avec mes collegues. Nous avons tisse tout au long de cette maitrise, des liens de complicite face à ce que nous sommes et face aux projets qui nous habitent. Au moment de presenter mon questionnaire et de demander une collaboration, rien ne va plus, je me sens d'une telle incoherence! Je me sens tellement seule! Comme à l'exterieur du phenomène que je veux créer. Je m'entends raconter les difficultes de notre societe, de notre organisation scolaire, comme si je commentais un film qui se deroule devant moi. Je ne fais pas partie de la distribution. Je ne suis pas même metteure en scene. Je ne suis que spectatrice. Pourtant je voudrais changer le scenario. Je voudrais que les acteurs prennent conscience du drame dans lequel ils evoluent et qu'ils creent eux-mêmes un scenario qu'il leur plairait de jouer, qui conviendrait à leur talent, à leur imagination. Je voudrais qu'ils vivent une experience de transformation de scenario afin que je puisse en rendre compte. A qui? Pour qui? Pourquoi?

J'ai observé de l'extérieur une situation que j'ai jugé urgente de transformer. Je voudrais maintenant en convaincre ceux qui vivent et entretiennent cette situation, précisément parce qu'ils la vivent! Et moi, qu'est-ce que je vis? Qu'est-ce que j'entretiens?

Je rends compte de la difficulté qu'éprouvent les enseignants à se dégager du modèle culturel qu'ils ont intériorisé et qu'ils reproduisent le plus souvent inconsciemment. Et moi, dans quelle mesure ai-je intériorisé le modèle culturel? Qu'est-ce qui m'appartiendra vraiment au terme de cette recherche si je ne réponds pas d'abord à ces questions?

Je rendrai compte, de façon théorique, d'une expérience de transformation de contexte alors que tout me parle de transformation personnelle, de transformation intérieure.

> C'est la révolution totale: celle qui commence par soi-même et non par les autres, qui ne commence pas par bousculer les institutions mais par retourner le coeur. (J.C. Ravet, 1986: 165)

Je présenterai une expérience encore toute chaude, à peine sortie du coeur, du ventre, de la conscience des autres. Aux autres, la prise de conscience, à moi la prise de connaissance.

Les jours passent et le malaise s'intensifie. Je fais un retour sur mon centre d'intérêt. En fait, je me suis inscrite dans une piste de réflexion déjà ouverte par les chercheurs Bertrand et Valois dans leur remarquable ouvrage 'Les options en éducation'. Ces auteurs démontraient clairement l'importance de

reflechir aux implications et conséquences des modèles d'éducation que l'on choisit parce que "tout a des consequences en education". (N. Ryan, 1982: 2)

> Qui se demande si sa conception de l'education n'est pas, par exemple, generatrice d'inadaptation scolaire ou de violence sous toutes ses formes ou si elle n'encourage pas la pollution de l'air et de l'eau, l'épuisement des ressources non renouvelables ... (Y. Bertrand et P. Valois, 1982: 10)

J'ai retenu de leur synthèse l'idee que l'organisation scolaire possédant une certaine autonomie peut "intervenir sur ses propres orientations et diriger le changement, non seulement dans le sens de la permanence et de l'adaptation, mais aussi de la transformation radicale". (Y. Bertrand et P. Valois, 1982: 14) Ainsi l'organisation scolaire peut exercer trois grandes fonctions: reproduction, adaptation, creation. C'est autour de la fonction de creation que s'elaborait mon activite de sensibilisation aupres des enseignants. Puisque pour transformer une organisation, il suffit souvent d'une seule personne exerçant sa volonté créatrice et qui par effet d'entrainement, reussit à s'allier d'autres personnes, des "transformateurs actifs". (Bertrand et Valois, 1982: 41)

Le sujet de ma recherche reste valable et fort intéressant ... pour des enseignants en exercice mais en poursuivant cet itineraire j'aurai l'impression de m'offrir encore des connaissances de seconde main. "Les transformations de la conscience sont plus des sujets d'experience que d'etude." (M. Ferguson, 1981: 49)

Au même moment, dans ma vie personnelle, se présente l'éventualité d'un demenagement à l extérieur de la province. Cette eventualité est source de

grands conflits intérieurs: elle contient plus qu'un changement géographique. Un autre malaise s'installe en moi. Je lis:

> Tout ce qui vient à disloquer l'ordre établi de notre vie est un déclencheur potentiel de transformation, d'un mouvement vers une plus grande maturité, vers une ouverture ou une force accrues. [...] Le stress personnel peut servir d'agent de transformation dès lors que l'on sait l'intégrer. (M. Ferguson, 1981: 54)

Je lis aussi comment nous vivons constamment en référence à notre milieu, à notre culture, en référence à une autorité extérieure. Nous nous efforçons de réaliser le modèle adulte privilégié par notre culture. Nous développons les qualités et aptitudes requises par notre type de société en négligeant d'exploiter les ressources du domaine de l'affectivité, les ressources qui donnent le pouvoir d'en référer à soi-même.

Je vis de l'intérieur une situation que je juge urgente d'écouter. Je voudrais réorienter ma démarche, me faire le sujet de ma recherche. "Les conflits, la souffrance, la tension, la peur, les paradoxes sont autant de transformations qui tentent de se produire. Une fois que nous choisissons de les affronter, alors commence le processus transformatif." (M. Ferguson, 1981: 57)

Le malaise que je ressens face à cet éventuel déménagement n'est-il pas "l'écho" d'un conflit intérieur qui revendique le droit, le besoin de s'exprimer? La décision que j'aurai à prendre, décision qui engage non seulement ma vie personnelle mais aussi ma vie familiale, n'est-elle pas l'occasion qui m'est donné de vérifier mes références? " Pourquoi remettons-nous notre pouvoir et ne

le reclamons-nous jamais? Peut-être ainsi pouvons-nous éviter decisions et responsabilites?" (M. Ferguson, 1981: 149)

J'ose réorienter ma recherche! C'est la nécessite de connaître de l'interieur le cheminement sur la voie de la transformation personnelle avant d'engager les autres à ma suite. Voir et toucher par moi-même aux richesses intérieures. Je risque l'exploration au coeur même de mon malaise et j'ose experimenter un processus transformatif. Je ne veux plus me voir discourir sur des concepts, des phenomenes que je n'aurais pas éprouvés, tout au moins en ce qui concerne le domaine de la transformation personnelle. En choisissant d'affronter le malaise lié à l'éventualite d'un demenagement et à la decision qu'il va m'obliger à prendre, je choisis de questionner mes références, de mettre à jour ce que je vis, ce que j'entretiens, mes références face à des evenements qui engendrent des decisions à prendre. "Car il n'y a vraiment que ce qui est ressenti profondément qui peut nous changer. De simples arguments rationnels ne peuvent pénétrer les couches de peur et de conditionnement qui bloquent nos systèmes de croyance." (M. Ferguson, 1981: 29)

"Car il n'y a vraiment que ce qui est ressenti profondement qui peut nous changer". C'est l'expérience décrite au chapitre suivant: Voie de transformation personnelle. Reconnaissance et dépassement.

DEUXIEME PARTIE

UNE EXPERIENCE DE RECHERCHE QUI COMMENCE PAR SOI-MÊME

CHAPITRE III

Une voie de transformation personnelle

> Plus on s'attache à l'aspect individuel d'un champ d'exploration, plus la connaissance qu'on pourra en tirer sera pratique, détaillée et vivante.
>
> (Carl Gustave Jung, 1988: 64)

L'expérience qui sera décrite dans ce chapitre, se déroule en deux étapes: une étape d'exploration et une étape d'expérimentation; chacune raconte un vécu et porte sa méthodologie.

La première étape présente un retour dans des souvenirs d'événements impliquant des prises de décision. Des épisodes de ma vie riches en prise de décision ont été isolés et traités de façon à pouvoir y reconnaître un scénario répétitif. Celui-ci s'est révélé avec force, à la fois aliénant et à la fois porteur de pistes de changement. L'exigence d'une transformation s'est donc imposée d'elle-même. Toutefois, avant de l'entreprendre, j'ai voulu d'abord justifier le choix de ma propre démarche méthodologique. Je me suis mise à la recherche d'un auteur complice. L'approche heuristique de la recherche décrite par Peter Eric Craig m'a semblé s'apparenter à ma démarche comme modèle d'analyse d'événements.

Par contre, pour la deuxième étape, j'ai voulu m'assurer d'abord de la rigueur du cheminement que j'allais entreprendre car, contrairement à l'étape

précédente, les événements à traiter surgiraient ultérieurement au fil du quotidien.

J'avais identifié des pistes de changement, mais comment observer et reconnaître le changement? Je cherchais une approche ouverte à l'idée qu'il existe chez tout être vivant un dynamisme de croissance qui le pousse vers un "plus devenir". J'ai trouvé cette idée dans l'approche d'auto-développement proposée par deux psychologues québécois, Michelle Larivey et Jean Garneau qui, de plus, me présentaient l'idée d'un processus "correspondant au déroulement spontané de l'expérience humaine lorsqu'elle ne subit pas d'entraves ou de déformations artificielles". (M. Larivey, J. Garneau, 1983: 30)

J'ai donc appris théoriquement les six étapes du processus naturel de développement et j'ai expérimenté délibérément de nouveaux mécanismes de comportements quand je me trouve face à un événement comportant une prise de décision.

Voici donc la présentation détaillée de mon expérience personnelle: exploration et application. Je dégagerai ensuite les principales découvertes qui intégreront l'ensemble de mon expérience tant sur le plan des aspects personnels que sur celui des aspects méthodologiques.

3.1 Exploration du vecu selon une approche personnelle

Je presente tout d'abord mon approche personnelle. L'exploration au coeur même de ma propre histoire s'est déroulée selon une démarche tout à fait logique et naturelle, chaque pas nouveau étant intimement lié au pas precedent qui le creait d'une certaine façon.

Afin de mieux situer le lecteur je présente tout d'abord les différentes étapes accomplies et ensuite une description plus détaillée du cheminement accompli.

Étapes accomplies

1. Choix du thème: au point de départ Le choix de mon theme de recherche s'est impose à ma conscience. J'ai simplement répondu à un evenement de ma vie qui en déséquilibrait l'ordre etabli: un eventuel déménagement à l'extérieur de la province et la décision qu'il exigeait.

2. La retrospective des différentes decisions prises pendant des périodes importantes de ma vie (immersion[1] dans mes souvenirs) s'inscrivait naturellement dans la poursuite de ma démarche et la classification selon une grille élaborée pour fournir une vue d'ensemble des épisodes retenus et faciliter la reconnaissance d'un scénario répétitif;

---

1. Le terme "immersion" est celui utilisé par Craig (1988) pour caracteriser cette étape.

3. observation soutenue de la grille afin de dégager des éléments susceptibles de révéler un scénario répétitif et d'orienter la poursuite de la recherche;
4. identification d'une stratégie de changement intimement liée aux éléments découverts;
5. réintégration dans le processus de la recherche.

Ainsi j'ai donc risqué l'exploration au coeur même de ma propre histoire et je présente ici ce qui a été reconnu par ma conscience. Le thème ayant été défini, j'ai isolé différents épisodes de ma vie, épisodes riches en prise de décision: choix de carrière, changement de travail, mariage, naissance des enfants, mère "à plein temps", retour aux études, séparation, nouvelle relation amoureuse, déménagement à l'extérieur de la province. Ce dernier épisode constitue un élément charnière, le point de jonction entre deux types de comportement, entre deux paradigmes pourrais-je dire.

J'ai décrit minutieusement chacun des épisodes retenus. Cependant, par respect pour les personnes impliquées dans ces descriptions, je ne présenterai pas ici ces récits détaillés.

Afin de m'assurer une vue d'ensemble de tous les épisodes décrits, un paysage reconstitué d'une certaine façon, j'ai bâti une grille qui me permettait également de repérer un scénario répétitif. J'ai retenu quatre éléments susceptibles de me fournir ces informations:

A- L'épisode

B- Qui a pris la décision

C- Comment je me sentais après la decision

D- Les bénéfices secondaires liés à la decision

A- épisode	B- Qui a pris la décision	C- Comment je me sentais apres la decision	D- Benéfices secondaires

Cette façon de grouper les informations a permis de reconnaitre les répétitions et de dégager ainsi des scénarios.

Face à ce tableau révélateur, je suis stupéfiée, démoralisée et rassurée tout à la fois. Je remarque la première décision: le choix de carrière. J'ai 18 ans. Je choisis de travailler à Bell Canada plutôt que de continuer mes études parce que je me sens une responsabilité morale envers les difficultés financières de ma famille. La dernière décision: un déménagement éventuel à l'extérieur de la province. J'ai 44 ans. Je choisis de soutenir mon conjoint dans sa démarche d'offre de service à une université à l'extérieur du Québec parce que je me sens une responsabilité morale envers sa carrière. Entre ces deux décisions, le

scénario est le même ... à quelques exceptions près !!! C'est là, étalé sous mes yeux, parfaitement clair ... et c'est la première fois que je le réalise.

En fait, je réalise que je n'ai jamais vraiment décidé. J'ai adhéré. Je remarque que je considérais la notion de décision comme une notion conflictuelle: décider, c'est régler un conflit entre deux éléments, l'un excluant l'autre. C'était noir ou blanc, aucune possibilité de nuances intermédiaires. Par exemple, revenons sur ma première décision: je choisis de travailler plutôt que de continuer mes études. Si j'avais choisi de continuer mes études, cela aurait signifié pour moi, refuser de gagner de l'argent dont ma famille avait besoin. Choisir de travailler signifiait donc accepter d'aider ma famille. Moralement, c'était le seul choix acceptable, c'était en tout cas pour moi, le seul choix que je pouvais assumer puisque d'une part j'avais une bonne raison, une force à laquelle me raccrocher: l'aide à ma famille (j'étais une bonne fille) et d'autre part, je ne savais pas exactement ce que je voulais véritablement faire "plus tard". La notion de carrière n'existait pas dans la tradition familiale, ni d'ailleurs dans le modèle culturel. Pour les femmes, en général, le modèle idéal à attendre était: étude, mariage, famille.

Comme le plus souvent, je ne savais pas reconnaître ou que je ne me permettais pas de reconnaître l'élément le plus important pour moi, ce que je voulais véritablement, j'adhérais à la loi du plus fort, c'est-à-dire à celui qui savait: le parent, le conjoint, les valeurs de la tradition, le besoin de sécurité, la situation devenue intolérable.

Aujourd'hui, avec le recul, je vois qu'au fond de moi-même, je savais ce que je voulais véritablement. Cependant, j'appréhendais ou je mesurais mal les conséquences d'un choix réprouvé ou j'appréhendais les difficultés liées à la réalisation d'une décision et je ne savais pas trouver en moi la force et le courage de les assumer.

Par ailleurs, je remarque aussi que je ne parlais jamais avec la personne concernée (ou avec tout autre personne) du conflit que je vivais. Je jonglais seule avec mes appréhensions. Finalement, lasse et paniquée, j'abdiquais, j'adhérais. "Advienne que pourra" était mon leitmotiv.

Comment je me sentais après la décision? La nouvelle situation, m'apportant la nouveauté ou le repos dont j'avais besoin après tant de jongleries, me plongeait dans une exaltante sensation de vivre. Après un certain temps (plus ou moins long selon les situations), je me sentais démoralisée, fatiguée, anxieuse, compulsive. J'avais toujours l'impression de n'être pas à la bonne place, d'être incompétente, mais comme je ne savais pas où était ma place, quelle était ma place ... Alors commençait la ronde des cours, des sorties, des amis (es), etc ... toute activité susceptible de combler un sentiment de vide, de retarder le conflit, la honte de me retrouver encore en état de déséquilibre, d'insatisfaction. J'ai lu, suivi des cours, enseigné, vécu des expériences nouvelles, changé des situations et pourtant, je ne ressentais jamais l'impression certaine d'avoir tiré quelque enseignement pour mon propre développement ou l'orientation éclairée de ma vie. Quelques moments fulgurants de prise de conscience certes, mais si fugitifs! J'ai au contraire ressenti souvent la démoralisante impression de tourner en rond. J'ai appris depuis qu'effectivement

> le moi d'une personne est construit comme une sorte d'enregistrement de ce qu'elle a été jusqu'ici. Son erreur consiste à prendre cet enregistrement pour sa propre identité. Si elle ne prête pas attention à sa sensibilité intérieure, cette personne va accomplir des actes, faire des choix en fonction de ce qu'elle a fait dans le passé, et trouvera alors bien souvent que ses choix sont insatisfaisants et qu'elle est insuffisamment engagée dans ses actions (J. Bugental, 1984: 269).

Quels ont été mes bénéfices secondaires? La sécurité, très certainement, sécurité matérielle et affective. Le sentiment d'être correcte par rapport à des valeurs reçues. La peur apaisée, la peur de me rendre compte que je ne valais rien, la peur d'être punie. Le soutien à l'approbation du milieu.

L'observation soutenue de la grille a fait ressortir deux éléments principaux. J'ai mis à jour mon état d'aliénation. L'aliénation "... le fait de ne pas être en possession de sa propre expérience. (...) l'état de la personne qui subit les choses, déterminée par les demandes extérieures et son expérience passée" (M. Larivey, J. Garneau, 1983: 6). Je réalise à quel point je vis en référence à une autorité extérieure et en référence à mes manques.

La grille a fait ressortir aussi ma qualité d'expression (ou de non-expression), le contrôle que j'exerçais sur mes demandes intérieures, mon inauthenticité. Évidemment une première stratégie de changement s'est imposée: communiquer au fur et à mesure l'expérience intérieure surtout avec la personne qui sera concernée par l'expérience.

Malgré la tristesse d'avoir à reconnaître cela, une joie profonde m'envahit: la joie d'avoir reconnu le mal qui me rongeait insidieusement depuis tant d'années mais surtout la joie d'être inscrite, par ce travail de maîtrise, dans la voie de la compréhension qui m'inscrira à son tour dans la voie de la transformation.

Ces deux éléments, aliénation et expression orienteront ma recherche vers l'étude d'un modèle de développement qui me permettra de dépasser ces deux obstacles et d'entamer un processus transformatif.

Cependant avant d'entamer ce processus transformatif, j'ai voulu valider la rigueur méthodologique de ma phase d'exploration. J'ai voulu m'assurer qu'une méthodologie reconnue s'apparentait à la mienne. Cet outil ou méthode d'analyse, je l'ai trouvée dans l'approche heuristique, approche décrite par Peter Eric Craig (1988) dans sa thèse de doctorat "La méthode heuristique: une approche passionnée de la recherche en sciences humaines."

Ma démarche s'y apparente d'abord au niveau des caractéristiques retenues par Craig. En effet, cette approche reconnaît la valeur de la "découverte individuelle" intimement liée à l'expérience du sujet. C'est une approche exploratoire qui considère le sujet comme "principal instrument de description et de compréhension de l'expérience humaine" (1988: 2).

Ma démarche s'y apparente également au niveau du déroulement de la recherche. En principe, la recherche se déroule suivant un processus bien précis

"pouvant être intrinseque à l'organisme humain en pleine croissance" (P.E. Craig, 1988: 28)

Je presente de nouveau le déroulement de l'experience mais cette fois en mettant en parallèle les étapes de l'approche de Craig et les étapes de mon approche personnelle.

Approche heuristique (Craig, 1988)	Approche personnelle
1. La question	1. Choix du theme
2. Exploration de la question à travers l'expérience	2. Rétrospective (immersion dans des souvenirs personnels)
3. Compréhension	3. Exploration soutenue des données recueillies lors de la retrospective
	4. Identification d'une stratégie de changement
4. Communication	5. Reintégration dans le processus de la recherche

Je définirai maintenant chaque étape de l'approche de Craig, puis je les illustrerai d'extraits significatifs de mon experience: il s'agit d'une correspondance étape à étape.

1. La question

Il s'agit de la prise de conscience d'une question, problème ou intérêt ressenti subjectivement. Le chercheur identifie les facteurs qui l'amenent à entreprendre une telle recherche en particulier.

1. Choix du thème

J'ai une décision importante à prendre, décision qui engage ma vie personnelle, familiale, professionnelle et sociale. J'ai présenté au chapitre II les facteurs qui m'ont amenée à entreprendre cette recherche en particulier.

2. Exploration de la question, du problème, de l'intérêt à travers l'expérience

Il s'agit de la description des principales ressources expérientielles de même que la planification "des activités et des méthodes qui s'ajustent parfaitement à la question et qui semblent faciliter le processus" (P.E. Craig, 1988: 34)

2. Rétrospective (immersion dans des souvenirs personnels)

J'ai réalisé un retour dans mes souvenirs de prise de decision que j'ai décrits minutieusement, puis j'ai élaboré une grille de classification qui me fournirait une vue d'ensemble du matériel recueilli et faciliterait la révélation d'un scénario qui orienterait éventuellement la poursuite de ma recherche.

3. La compréhension: clarifier, intégrer et conceptualiser les découvertes faites lors de l'exploration

"Ici l'accent est mis sur le fait de saisir le modèle" (P.E. Craig, 1988: 38) et "suggérer de nouvelles perspectives" (P.E. Craig, 1988: 41) "discussion sur la façon dont on envisage l'engagement dans cette activité en y introduisant des valeurs et des processus clés" (P.E. Craig, 1988: 56)

3. Exploration soutenue 4. Identification d'une stratégie de changement

L'observation soutenue de la grille a fait ressortir deux éléments principaux. J'ai mis à jour un état d'aliénation et un mécanisme de contrôle ou de non-expression. Ces deux thèmes ont tout particulièrement orienté ma recherche vers l'étude d'un modèle de développement qui permettrait de dépasser ces deux obstacles et d'entamer une phase de transformation.

4. La communication: articuler ses découvertes afin de pouvoir les communiquer aux autres

"On n'attend pas de la personne engagée dans une recherche heuristique qu'elle communique un type spécifique de données, mais plutôt qu'elle décrive les expériences en cours et leurs résultats et qu'elle souligne les découvertes significatives au fur et à mesure qu'elles apparaissent dans le processus de la recherche." (P.E. Craig, 1988: 44)

Ne pas communiquer l'expérience intérieure que je vivais a été une des failles les plus importantes que la grille de classification a fait ressortir. Donc, communiquer au fur et à mesure l'expérience intérieure que je vivais s'est imposé comme condition sine qua non à la poursuite du cheminement entrepris. Cette stratégie de changement a donc été continuellement et systématiquement exploitée tout au long de la deuxième partie de la recherche: partager avec les personnes concernées par ma décision.

Cependant, la communication dont parle Craig réfère davantage à l'objectif de participer à l'enrichissement du patrimoine scientifique alors que pour moi l'étape de communication référait à mon objectif d'expérimenter en privé les aspects qui apparaissaient à ma conscience et partager ensuite mon expérience à travers ce rapport (partage public) de recherche. Craig dépasse donc le caractère privé de l'expérience pour le hausser à une valeur d'enseignement pour les autres.

Je pense, tout compte fait, que l'expérience décrite dans ce rapport de recherche porte aussi une valeur d'enseignement. Dans ce rapport, je démontre qu'en étant ouverte à nos sensibilités nous pouvons identifier la question, le problème, l'intérêt qui nous préoccupe véritablement. Nous pouvons découvrir par nous mêmes cette force intérieure qui nous pousse à la connaissance de soi et à un plus-devenir, les obstacles que nous dressons devant la prise de conscience et les actions qu'elle exige, l'influence nuisible d'une inhibition personnelle sur le développement des personnes dont nous avons charge et, par effet d'entraînement, sur le développement collectif. Jung dénonçait la grande responsabilité de l'éducation face à notre inconscience. "On enseigne ainsi", écrit-il, "les idéalismes dont, la plupart du temps, on sait sûrement qu'on ne pourra jamais y satisfaire, et ils sont prêchés ès qualités par des êtres qui savent (ou qui ne savent pas, ajouterais-je) qu'ils n'y ont eux-mêmes jamais satisfaits et qu'ils n'y satisferont jamais. Cette situation est habituellement supportée sans y regarder de près" (C.G. Jung, 1966: 375). Les propos de Jung soulignent notre tendance à parler de valeurs, à discourir sur les valeurs et en vivre d'autres. Je démontre encore la futilité d'adhérer à des idées, à des programmes si idéalistes et si positifs soient-ils. En écrivant cela, je sais

que je répète un vieil enseignement mais je l'ai "réchauffé dans une conscience d'homme". (J. Sullivan, 1979: 83)

A cette étape, la recherche est en principe terminée. Cependant, un "véritable processus heuristique ne prend pas fin au moment de la communication des découvertes. Le processus de questionnement continue et, plus souvent qu'autrement, semble s'élargir et s'approfondir" (P.E. Craig, 1988: 45). Quant à moi, à cette étape-ci, je me réinscrivais dans un nouveau processus, l'étape cinq: réintégration dans le processus de recherche. En effet, je voulais poursuivre le travail qui s'imposait suite aux découvertes accueillies à l'étape d'exploration. J'utiliserai encore une fois une expérience personnelle mais vécue cette fois dans le présent: c'est l'expérience d'une transformation personnelle face à un mécanisme de prise de décision.

3.2 Application d'une approche d'autodéveloppement à un vécu personnel

> L'idéal proposé n'est plus de maîtriser sa nature mais de l'accueillir; il n'est plus de faire violence à son individualité pour la modeler en référence à des normes extérieures, mais de la laisser s'exprimer dans la totalité de ses requêtes.
>
> (Gérard Artaud, 1979: 63)

Le déroulement de la présente expérience est intimement lié au processus naturel de développement, processus minutieusement décrit par deux psychologues

québécois Michelle Larivey et Jean Garneau dans leur ouvrage "L'auto-développement - psychothérapie dans la vie quotidienne".

En m'appuyant sur ce modèle (cliniquement éprouvé), je voulais m'assurer de la rigueur de mon cheminement. J'ai choisi ce modèle parce qu'il s'inscrivait dans la piste même du nouveau paradigme décrit au point 1.1. Il proposait, à l'instar de ce paradigme, la reprise et l'exercice d'un pouvoir plus personnel et ce, au niveau de la croissance personnelle.

Ce modèle d'auto-développement part du principe que tous les êtres vivants possèdent un dynamisme de croissance, c'est-à-dire qu'ils sont attirés vers un "plus-devenir". Cette tendance à devenir plus complet se réaliserait simplement, suivant un processus naturel de développement, processus "correspondant au déroulement spontané de l'expérience humaine lorsqu'elle ne subit pas d'entraves ou de déformations artificielles". (M. Larivey, J. Garneau, 1983: 30) L'environnement, l'éducation, la culture jouent toujours un rôle déterminant dans le développement ou l'aliénation de la personne, mais ce n'est plus sans appel. Le dynamisme de croissance attire l'être vivant vers un "plus devenir" et revendique à son tour le plein épanouissement de ses potentialités. La personne n'est plus, pour reprendre l'expression d'Artaud, "engendrée une fois pour toute par sa culture" (1979: 39). Elle peut compter sur une autre force: "un guide intérieur favorisant le développement et la réalisation du soi réel et de ses potentialités". (A. Maslow, 1972: 222) Ce guide intérieur se manifeste le plus souvent à travers un malaise,"un état de dissonance". (G. Artaud, 1979: 40)

La conscience de cette force interieure met la personne face à la responsabilité de son propre développement. Responsabilité très importante. Les auteurs Larivey et Garneau ont remarqué que c'est souvent l'absence de réponse à ce dynamisme intérieur qui provoque "non seulement les comportements dits névrotiques, mais encore toutes les difficultés intra et interpersonnelles. (1983: 4)

Ce modèle m'amenait à reconnaître d'abord et respecter ensuite le processus naturel de développement, c'est-à-dire reconnaître ma voie intérieure et la laisser s'exprimer. Il m'amenait aussi à diriger mon propre développement ou transformation c'est-à-dire, à prendre la responsabilité de répondre à mon dynamisme intérieur de croissance. La transformation souhaitée s'expérimente à partir d'un événement de la vie quotidienne. Larivey et Garneau considèrent que les situations de la vie quotidienne constituent un matériel privilégié, c'est pourquoi, ils ont voulu, en publiant leur ouvrage, outiller le lecteur afin qu'il puisse reconnaître dans les evenements de la vie, les conditions qui lui permettent d'évoluer. Pour moi cet événement a été un déménagement à l'extérieur du Québec et le processus que je souhaitais transformer, celui de la prise de décision.

A travers leur expérience clinique, les auteurs ont repéré six étapes dans le processus naturel de développement. Je fournis un tableau synthèse des différentes étapes de ce processus, processus de développement qui a orienté le déroulement de l'expérience humaine qui sera décrite maintenant.

les etapes du processus naturel de croissance

	Ce qui se passe du point de vue de l'organisme	Ce que la personne fait	Ce que ça change dans son expérience
EMERGENCE	• l'expérience la plus importante de l'organisme prend le centre de l'attention	• est réceptive aux indices • se formule explicitement la question, l'émotion qui prend forme	• la personne sait clairement ce sur quoi son exploration doit porter
IMMERSION	• l'expérience émergée prend toute la place	• éprouve complètement l'émotion	• la personne sait combien cette question est importante pour elle • elle y consent
DEVELOPPEMENT	• de monolithique, l'expérience devient complexe et différenciée	• cherche à découvrir par l'exploration active • demeure réceptive et se laisse ressentir	• la personne connaît expérientiellement divers aspects de cette expérience
PRISE DE SIGNIFICATION	• les divers éléments disparates se lient en un tout cohérent et parfaitement ajusté à l'expérience-problème • la signification détermine une direction	• reçoit intégralement la signification en consentant aux émotions qu'elle déclenche • communique cette prise de signification à l'interlocuteur approprié	• la personne comprend ce qui lui faisait problème et sait dans quelle direction agir
ACTION UNIFIANTE	• l'expérience prend la place qui lui est due dans l'existence actuelle de la personne	• "exprime" publiquement son émotion ou son besoin en contact direct avec l'interlocuteur approprié • se mobilise pour obtenir satisfaction (dans le cas d'un besoin)	• le problème émergé est résolu • la personne possède (dorénavant) cet aspect de son expérience
PRE-EMERGENCE	• une nouvelle expérience tente de se frayer un chemin vers le centre de l'attention	• consent à ce que l'expérience précédente soit terminée et constate l'imminence d'une nouvelle question	• la personne constate son nouveau déséquilibre • la personne est informée de la tentative d'apparition d'une nouvelle expérience

Afin de presenter l'evenement problematique de ma demarche, j'emprunte au cinéma la technique du retour en arriere (flash back).

Depuis quatre ans, au printemps et a l'ete, mon conjoint et moi enseignons le français langue seconde dans une petite université francophone des provinces maritimes. Nous adorons la région et sommes toujours heureux d'y revenir année apres annee.

Depuis quatre ans, cette université nous offre des postes d'enseignement à temps plein au département des immersions. Pour différentes raisons, j'ai toujours refusé de déménager, entre autres, pour terminer un baccalauréat la premiere année, pour poursuivre une maîtrise, la deuxième année, mais à chaque fois c'était surtout le souci de ne pas briser davantage le cocon familial que mon ex-conjoint et moi avions réussi à protéger lors de notre séparation. (Je précise: mon mari et moi sommes séparés. Notre fils vit avec lui tandis que notre fille vit avec moi et mon nouveau conjoint. Nous habitons la même ville, dans des quartiers voisins. Ainsi, les enfants vont et viennent chez l'un, chez l'autre comme bon leur semble.)

Cette annee, le departement de pedagogie de cette université ouvre un poste de professeur régulier. Un poste rêvé pour mon conjoint qui est chargé de cours depuis quatre ans, en pédagogie justement.

Prise de décision - prise 1

Malgré mes refus successifs de déménager, je finis par choisir de soutenir mon conjoint dans sa décision de répondre à l'offre d'emploi. Je me sens une responsabilité morale envers sa carrière. Il refuse de partir si je ne viens pas aussi.

"Envoie ton c.v. et advienne que pourra!"

Coupé!

Première stratégie de changement: parler directement avec la personne concernée.

Parler certes, mais m'assurer que mon conjoint accepte le discours sans juger, sans s'inquiéter, sans conseiller, sans raisonner. Pourra-t-il m'entendre lui dire que ma décision de partir n'était pas une véritable décision? Qu'à chaque fois que je l'entends annoncer, autour de lui, la bonne nouvelle, je ne ressens rien, nulle joie, nul enthousiasme, nulle inquiétude, comme s'il s'agissait d'un projet qui ne me concerne pas? Que mon seul critère de décision a été un sentiment de responsabilité morale (ou immorale devrais-je dire maintenant)? Le pourra-t-il?

Pourra-t-il m'accompagner dans un cheminement dont je ne peux lui assurer l'issue désirée? Aura-t-il la foi? Cette foi "qui attend patiemment l'unité alors que nos sens ne perçoivent que le chaos, qui tire de l'obscurité, un sens et une clarté". (P.E. Craig, 1988: 40)

Il a pu m'entendre lui dire mon long cheminement. Il a accepté de m'accompagner sans juger, sans conseiller. Il a eu foi en mon cheminement, en moi. Je suis émue en écrivant cela! C'est comme si je mesurais concrètement la grandeur de cette expérience d'écoute amoureuse, d'écoute inconditionnelle, cette expérience de confiance mutuelle.

Prise de décision - prise 2

Je m'inscris, maintenant dans le processus naturel de développement. Je m'inscris dans la phase 1, celle de l'émergence.

1. L'émergence

> "Une expérience subjective s'impose à la personne comme objet principal de son attention" (M. Larivey et J. Garneau, 1983: 1934)

Mon conjoint a répondu à une offre d'emploi à l'extérieur du Québec. Pour moi, se dessine l'éventualité d'un déménagement, donc l'appréhension d'un déséquilibre et d'une certaine souffrance. Bien que je ne puisse prévoir l'issue de cette situation, j'éprouve une grande curiosité face au cheminement qui s'annonce. Je me fais donc totalement disponible à l'expérience qui se déroulera en moi et autour de moi. J'éprouve tout de même une certaine inquiétude: est-ce que véritablement, j'ai à l'intérieur de moi ce "dynamisme de croissance" qui orientera ma décision? se révélera-t-il à moi? suis-je bien disposée à l'entendre?

2. L'immersion

Telephone !!! Le poste est accorde !!!

Une sensation physique demesuree surgit de mon ventre, bouillonne et veut renverser par ma gorge. Chaque fois, la présence de mon conjoint declenche cette sensation. Je me sens agressive. "Ce qui caracterise cette etape, c'est le fait qu'une question ou une emotion claire soit au centre de l'attention de la personne et qu'elle y demeure, vécue comme une realite actuelle". (M. Larivey et J. Garneau, 1983: 37)

Eprouver complètement la sensation. Choisir d'éprouver consciemment l'agressivité et la colère. Habituellement, ces émotions explosent chez-moi comme un barrage trop longtemps retenu; colère refoulée, expliquée, rationalisée, réduite jusqu'à ..... C'est difficile pour moi. Ne suis-je pas socialement et familièrement reconnue et estimée pour ma douceur et ma tolérance? Je suis remplie d'agressivité et de colère et je choisis d'éprouver cela consciemment et totalement ... et de l'exprimer. Je partage donc l'agressivité que suscite en moi la présence de mon conjoint: "Je voudrais me réjouir avec toi, mais ce que je vis en dedans, c'est de l'agressivité. Je suis remplie d'agressivité à ton égard. Tu me mets en situation de choisir et je t'en veux pour ça. Toi, tu as déjà choisi malgré mes réticences. Tu partiras de toute façon." Je sais maintenant que mon conjoint partira quelle que soit ma décision. Ma responsabilité morale n'a plus de sens. Je me sens plus légère. Je sais au moins que ce n'est plus sur cette référence là que j'orienterai ma décision.

Le sentiment d'agressivité vécu, accepté, dit à chaque fois s'estompe peu à peu pour faire place à la résistance, comme un mur.

2. Le développement

Cette étape est très intimement liée à la précédente, "sans coupure apparente du point de vue du processus". (M. Larivey et J. Garneau, 1983: 39) Elle se caractérise toutefois par l'apparition, à l'intérieur de l'émotion première, d'aspects nouveaux (d'émotions nouvelles) qui préciseront le problème, la situation. Deux (2) conditions très importantes faciliteront l'intégration de ces nouveaux aspects: partager ce qui est vécu (1) à un environnement interpersonnel approprié (2), c'est-à-dire, à des interlocuteurs qui sachent accueillir le discours émotif sans le juger, le rationaliser ou l'interpréter.

Je me rallie d'emblée à ces deux conditions et avec d'autant plus de ferveur que je les avais déjà identifiées comme première stratégie de changement.

En partageant l'agressivité que je vivais (à l'étape de l'immersion), en mesurant le sentiment de légereté que j'éprouvai suite à la certitude que mon conjoint allait partir quelle que soit ma décision, en me libérant donc de ce poids immoral de responsabilité morale envers la carrière d'un autre, fut-il mon conjoint, je m'inscrivais déjà dans la phase de développement.

> On peut parler de développer son experience parce que le travail que la personne effectue sur elle-même à ce stade-ci est caractérisé par une recherche active. Alors qu'à l'immersion elle se contentait d'éprouver son émotion en prenant une attitude contemplative, ici

elle doit se créer des conditions pour que son experience se ramifie et se nuance. (M. Larivey et J. Garneau, 1983: 95)

Je multiplie les interlocuteurs pour partager la résistance qui s'est installée en moi. Je partage non seulement avec mon conjoint mais aussi avec des amis et amies, des professeurs (es) que je considère et en qui j'ai une très grande confiance.

"Je ne veux plus vous entendre, vous qui ne voyez qu'un côté de la médaille, celui de la sacro-sainte carrière (il est entendu qu'il y a toujours la possibilité d'un poste pour moi au département des immersions). Il y a un revers à cette médaille: ma difficulté, ma culpabilité de provoquer une dislocation plus grande de ma famille. Personne ne ressent cela? Je résiste à vos discours sur l'inconfort d'être chargée de cours, sur l'importance de s'assurer une bonne retraite. Qu'est-ce cela? Moi, je ne veux pas quitter mon fils, jeune adulte, amoureux, je veux être témoin, assister à son deploiement. Je ne veux pas séparer ma fille, jeune adolescente, de son père si proche d'elle. Personne ne ressent cela? Comment puis-je peser sur une même balance, une relation familiale et une carrière? Laissez-moi m'entendre vous dire tout cela, sans censure." En même temps que je résistais aux discours, je multipliais les occasions de partager et écouter les discours. Je me faisais disponible. "Etre en développement actif suppose que plus souvent qu'autrement la personne se laisse voir par son entourage comme étant en recherche d'elle-même. (M. Larivey et J. Garneau, 1983: 96)

Je laisse se revéler le conflit; deux éléments: présence maternelle - rôle vs carrière - vie personnelle. Je reconnais l'ancien processus qui refait surface: decider, c'etait régler un conflit entre deux éléments, l'un excluant l'autre. Si je partais, je n'etais plus une bonne mère. Je peux toucher exactement le moment ou se jouait la décision, le moment où s'arrêtait l'ouverture à l'experience, le moment ou je cederais à mon education, à ma tradition socio-culturelle: la primauté du rôle maternel, de la presence maternelle.

La tristesse

Alors une profonde tristesse, noire comme le deuil, s'installe: quel que soit mon choix, j'aurai à sacrifier des êtres chers.

J'ai atteint ma limite. Je ne marche plus. Je ne veux rien changer cette année. J'ai atteint mon seuil de résistance au stress. Je reste ici. Je ne bouge plus.

"Nous passerons l'été ensemble, puis nos semaines de relâche, puis les vacances de Noël, puis je serai là à la session du printemps, puis ..." Mon conjoint et moi pleurons. C'est comme "une sorte de soulagement des tensions accumulées, un aveu concret, une acceptation ressentie que les efforts et les résistances engagées sont devenues inutiles, que l'énergie mobilisée en soi ne peut changer la situation" (D. Pelletier, 1981: 70)

Le calme

Le calme s'installe. Je me sens bien dans mon choix de rester. Ce sera bon pour moi de vivre seule, completement responsable de tout.

Je reste très proche de ce sentiment et je reste en alerte aussi. J'ai déjà experimenté ce sentiment de bien-être qui s'installe au moment du choix, au moment ou l'on vient de faire disparaître l'impression de ne plus rien savoir, de ne plus rien comprendre.

Puis, une voix sans voix, je ne sais trop comment appeler cela, une inspiration? le guide intérieur? "Si tu allais voir, qu'est-ce qu'il y a pour toi là-bas?

Je vais voir, sans résistance, ouverte, confiante au fond puisque ma décision est déjà prise.

> Durant le développement, il est essentiel que la personne demeure à l'affût de la nouveauté et de ce qu'elle ressent. C'est en effet grâce à cette attitude receptive que la prise de signification peut se produire. (M. Larivey et J. Garneau, 1983: 102)

A un moment, je m'entends parler de mon emploi en septembre, je me préoccupe de vérifier le programme académique pour ma fille, notre maison à trouver ... une vision différente se fait jour en moi. J'essaie de revenir en arrière: retrouver l'agressivité, la résistance, le conflit mère-femme, ma certitude de vouloir rester à Trois-Rivières, les images des enfants séparés. Aucune trace, nul écho ou résonnance. Je ne sens que l'ouverture à la possibilité d'un grand virage. "Le fait d'être réellement centré sur sa subjec-

tivité, dans une plénitude de la présence, permet de découvrir sans mal bien des aspects de ce qui, ordinairement, se trouve hors de portée." (J. Bugental, 1984: 271)

4. Prise de signification

> Les divers éléments disparates se lient en un tout cohérent et parfaitement ajusté à l'expérience-problème. (...) La prise de signification survient comme une illumination. (M. Larivey et J. Garneau, 1983: 102)

"Je ne sens que l'ouverture à la possibilité d'un grand virage." Je mesure cette nouvelle ouverture. Je ne déménage pas pour fuir une situation intolérable. Je ne déménage pas pour mon conjoint (je veux dire par responsabilité morale à son égard). Je ne déménage pas contre mes enfants ou mon ex-conjoint, je déménage parce que ce déménagement m'offre une perspective de vie élargie, une perspective qui tend vers une indépendance et une autonomie accrue, une sécurité accrue que je me donne à travers ce travail qui m'attend.

Je veux m'ouvrir aux trois personnes les plus touchées par ce virage: mon ex-conjoint, notre fils et notre fille (mon conjoint ayant déjà assisté au changement qui s'effectuait tout naturellement). Mais avant de le faire, je reste encore quelques jours, seule avec ma décision. Le temps de bien la sentir et de laisser émerger tout nouveau matériel.

5. L'action unifiante

> "Essentiellement cette étape est constituée par une action expressive faite en contact direct (l'interlocuteur doit être celui auquel s'adresse

réellement l'action expressive) et servant à unifier la personne dans un nouvel aspect de son expérience." (M. Larivey et J. Garneau, 1983: 49)

J'ai mal au ventre. J'appréhende la douleur du père, son mépris à mon égard peut-être ... Mais les mots viennent calmement exprimer ma décision. Est-ce que j'entends bien? Il est content pour notre fille. Ce sera une belle expérience pour elle, elle apprendra l'anglais, etc... Je ressens un grand soulagement et une telle surprise face à mes appréhensions.

Je parle à notre fille. Elle était déjà au courant de ma démarche de prise de décision. Elle aurait préféré rester à Trois-Rivières mais elle est prête à vivre cette expérience une année à la fois. L'attitude consentante de son père lui donne confiance. Elle connait bien la région et elle y a déjà quelques amis.

Je parle à notre fils. Il était lui aussi au courant de ma démarche. Il est content pour moi. Ca le rassure de voir que j'aurai enfin un emploi régulier. "Nous nous écrirons" dit-il "nous nous téléphonerons". Nous nous verrons moins souvent mais plus intensément.

Ainsi j'ai assumé "les risques de mon expression". (M. Larivey et J. Garneau, 1983: 106) Je pouvais mesurer, à travers mon mal physique, l'ampleur de mes appréhensions. Cependant, la clarté de mon expérience, apparue lors de la prise de signification, m'inscrivait dans le désir de la partager. Les auteurs Larivey et Garneau traduisent ainsi ce désir: "Elle (la personne) avait alors compris comme une évidence la nature exacte de son expérience, sa

signification dans l'ensemble de sa vie actuelle et la necessite imperieuse de respecter mieux cet aspect d'elle-même.

Il lui apparaissait alors avec évidence que le problème qui l'occupait ne pourrait trouver d'autre solution réelle que celle-ci: prendre le risque d'éprouver complètement et d'exprimer intégralement son experience dans sa relation avec une ou des personnes particulières". (M. Larivey et J. Garneau, 1983: 55)

6. Pré-émergence

> "Généralement,cette pré-emergence, est directement reliée à l'étape qui vient d'être complétée. Ainsi, le problème resolu soulève ou crée un nouveau problème" (M. Larivey et J. Garneau, 1983: 61)

Je prépare une liste de toutes les choses importantes à faire pour réussir notre déménagement à l'extérieur de la province (ex: trouver une maison, résilier le bail, écrire les changements d'adresses, préparer les boîtes, louer un camion, monopoliser l'aide des amis et amies pour descendre boîtes et meubles du 3ème étage, prévoir de la bière fraîche, etc ...) Je panique un peu, je commence à sentir un certain malaise, une pression: "Quand trouverais-je le temps d'écrire ce rapport de recherche ???

En fait, je ne suis pas véritablement inscrite dans cette dernière phase. J'étais trop occupée à préparer le déménagement. J'ai ressenti certes un malaise face à la rédaction de ce rapport quand je voyais le temps filer entre mes

doigts mais ça ne représentait pas véritablement une situation problématique. Ce malaise ne m'a pas réinscrite dans le processus d'auto-développement.

A la lumière de mon expérience et des enseignements de Craig, Larivey et Garneau, j'ai repris mes textes sur les étapes d'exploration et d'application et j'ai dégagé des points qui m'amèneraient à préciser davantage mon expérience en termes d'apprentissage. Ainsi, à partir d'extraits d'expériences décrits dans ce texte, je relève le concept intégrateur et je précise comment l'expérience rejoint les observations et la pensée de différents auteurs en croissance personnelle.

3.3 Découvertes

Le point de départ, c'est ma tendance à ne pas partager ce que je vivais ou alors à le partager en référence à l'autre (je vis ce que je vis parce que l'autre ...).

"Je ne parlais jamais avec la personne concernée ou avec toute autre personne du conflit que je vivais. Je jonglais avec mes appréhensions. Finalement, lasse et paniquée, j'abdiquais, j'adhérais".

Larivey et Garneau enseignent que la "capacité d'être expressif" est, avec la "capacité de se centrer" et la "capacité à ressentir" l'habileté fondamentale pour être capable de réussir son développement personnel. Etre expressif signifie que la personne "doit être capable de faire des gestes ou de communiquer son expérience de façon qui englobe son expérience totale". C'est la

condition qui est "indubitablement liée à la possibilité de se changer". (M. Larivey et J. Garneau, 1983: 126)

En effet, quand je m'efforce de traduire pour l'autre ce que je vis à l'intérieur, je m'oblige à me centrer d'abord sur ma propre expérience (capacité à se centrer), sur ce qui se passe pour moi au moment présent (capacité à ressentir). "Cette présence à soi se révèle la condition préalable à toute expression." (D. Pelletier, 1981: 109) Je m'oblige donc à reconnaître et à préciser, pour moi d'abord, l'expérience en cours, afin d'en mieux connaître tous les aspects qui me touchent véritablement. En partageant ce matériel, je me donne l'occasion d'en approfondir la connaissance, d'intégrer ce moment d'expérience aux autres aspects de ma vie. En me dévoilant ainsi aux autres, je me donne l'occasion de recevoir des réponses (du feed-back) qui approfondiront encore davantage ma compréhension et m'ouvriront des perspectives de changement.

Ainsi, quand je me suis efforcée d'exprimer à mon conjoint l'agressivité que sa présence faisait jaillir en moi, je me suis d'abord laissée ressentir l'émotion physique, "une sensation physique démesurée surgit de mon ventre, bouillonne et veut renverser par ma gorge". En ressentant cette sensation physique démesurée, je me rendais consciente de l'ampleur, de la profondeur de l'expérience, de l'importance du moment que je vivais.

En partageant ce moment, je prenais peu à peu conscience que c'est sur mon conjoint que je faisais porter la responsabilité de mon agressivité. "Tu me mets en situation de choisir et je t'en veux pour ça". Pourtant je savais depuis longtemps (pour l'avoir étudié et l'avoir enseigné à de jeunes parents et à des

étudiants au baccalauréat en enseignement à l'élémentaire) que je suis seule responsable de mon vécu émotif. Je n'avais pas intégré cet enseignement au niveau de la spontanéité.

En reprenant la responsabilité de mon vécu émotif, de mon vécu intérieur, je me rendais capable d'entendre que mon conjoint partirait de toute façon, quelle que soit ma décision. La responsabilité morale qui avait été à l'origine de mon mouvement en faveur d'un déménagement éventuel n'avait plus de sens. Je me libérais de ce fardeau et je libérais du même coup mon conjoint de la responsabilité que je lui faisais porter. En me libérant d'une orientation qui n'avait plus de sens, je m'ouvrais à une autre perspective, je m'ouvrais à la possibilité de changer, au moins sur ce point. Dans cette situation, j'ai vraiment "bouclé la boucle" à ce sentiment de responsabilité morale. Jusqu'ici, le plus souvent, j'avais expérimenté "l'incomplétude" qui caractérise l'expérience de la personne qui n'est pas capable de s'exprimer. Je ressentais souvent la démoralisante impression de tourner en rond. Je ne ressentais jamais l'impression certaine d'avoir tiré quelque enseignement pour mon propre développement ou l'orientation éclairée de ma vie. En laissant se dérouler le processus, j'ai contribué à compléter cet aspect de mon expérience et à m'ouvrir à un autre: la résistance.

Par ailleurs, j'ai vérifié aussi qu'en m'exprimant sur ce que je vivais, je m'écartais du conflit: deux éléments possibles, l'un excluant l'autre. Je m'ouvrais à la richesse des possibilités intermédiaires, possibilités que me laissaient entrevoir les personnes à qui je me confiais. "Un environnement

interpersonnel donné peut être riche de possibilités de découvertes pour une personne en développement". (M. Larivey et J. Garneau, 1983: 43)

De cette tendance à ne pas m'exprimer découlait l'absence de responsabilité face à mes choix. "Comme le plus souvent je ne savais pas reconnaître l'élément le plus important pour moi, ce que je voulais véritablement, j'adhérais à la loi du plus fort, c'est-à-dire à celui qui savait."

J'aurais reconnu cet élément important pour moi si je m'étais efforcée de m'exprimer. En effet, pour m'exprimer il aurait fallu préalablement reconnaître un élément important pour moi, un élément à partager, à négocier, à discuter. Pour reconnaître cet élément, il eut fallu que je me centre sur l'événement, au moment présent, sentir l'effet qu'il produisait en moi plutôt que me centrer sur l'effet que produirait ma décision sur le monde extérieur: "J'appréhendais ou je mesurais mal les conséquences d'un choix réprouvé" ou plutôt que me centrer sur mes manques: "j'appréhendais les difficultés liées à la réalisation d'une décision et je ne savais pas trouver en moi la force et le courage de les assumer". "La fantaisie" c'est-à-dire mes appréhensions, la peur du risque, l'ignorance de mes capacités, ma faible confiance en moi, "vient alors appuyer le statu quo (M. Larivey et J. Garneau, 1983: 21), la référence à celui qui sait, qui peut, la référence extérieure.

Cette absence de responsabilité m'amenait à créer mon état d'aliénation. "C'est ce que je fais lorsque je choisis d'obéir à quelqu'un" (la référence extérieure), "d'attendre que mon entourage se charge de satisfaire mes besoins". (M. Larivey et J. Garneau, 1983: 13) En négligeant "le contact avec son

organisme, on devient relativement inadéquat pour connaître et satisfaire ses besoins réels". (M. Larivey et J. Garneau, 1983: 12)

Ces éléments (la tendance à ne pas m'exprimer, l'absence de responsabilité face à mes choix, le recours au statu quo, l'aliénation) me situaient dans une zone que Larivey et Garneau appellent "la zone de la personne JE - OBJET". En effet, dans leur conception de la personne, la personne JE - OBJET se caractérise par "l'aliénation (au sens propre), suit le fait de ne pas être en possession de sa propre expérience. On y retrouve également le conformisme, la retenue dans l'action et une façon d'agir qui se caractérise principalement par sa recherche d'inexpressivité". (M. Larivey et J. Garneau, 1983: 6)

Par contre, l'expérience du processus de développement réalisée dans cette recherche m'amenait à me situer dans la zone JE - SUJET.

Pour la personne JE - SUJET, "on peut parler d'actualisation au sens de l'utilisation plus facile de ressources personnelles rendues disponibles, on peut parler également d'individualité unique, d'action créatrice et expressive" (...), elle "s'éprouve comme le responsable de ses choix". (M. Larivey et J. Garneau, 1983: 7)

Ainsi pour les deux auteurs, le développement de la personne se définirait comme "tout mouvement qui permettrait à un individu de devenir davantage un JE - SUJET", un JE qui s'actualise pour reprendre l'expression de Maslow, c'est-à-dire qui s'inscrit dans la voie de "la pleine réalisation de tout ce que

l'individu est capable d'être". (R.N. Walsh et F.E. Vaughan, 1984: 167) La personne JE est consciente de son pouvoir d'autocreation.

Au-dela de l'actualisation de soi s'ouvre la perspective de la transcendance de soi. Elle peut se définir comme prolongeant le processus de croissance, "une pulsion dirigée vers des modes d'expériences et d'être qui transcendent les limites habituelles de l'expérience et l'identite humaine, un instinct menant aux domaines transpersonnels." (R.N. Walsh et F.E. Vaughan, 1984: 167)

Le désir de participer au bien-être de l'autre, "de se mettre au service des autres" (R.N. Walsh et F.E. Vaughan, 1984: 167) est un indice que le sujet est inscrit dans la voie de la transcendance.

Maslow (1984: 175) nous fait remarquer toutefois la finalité de ces états supérieurs. Il croit qu'ils ne peuvent réellement s'épanouir que "dans une culture qui reconnait et favorise la nature humaine et en suscite le plein developpement". C'est l'objectif ultime du nouveau paradigme présente dans cette recherche.

L'objectif ultime de cette recherche, par ailleurs, était d'experimenter une ouverture vers l'actualisation de soi débouchant sur la perspective de la transcendance de soi. Ce besoin fondamental de s'actualiser etant satisfait, les états supérieurs ou métabesoins comme les appelle Maslow revendiqueront à leur tour le droit de se manifester.

Ayant dégagé les découvertes les plus significatives à intégrer à l'ensemble de mon expérience, je voudrais souligner maintenant des analogies intéressantes entre les deux grilles d'analyse utilisées, soit celle de l'approche heuristique de Craig et celle du modèle d'autodéveloppement de Larivey et Garneau.

Pour l'un comme pour les autres, l'engagement dans l'expérience se fait à partir d'une question, d'un intérêt ou d'un besoin personnellement, subjectivement ressenti et surgissant à un moment donné de l'existence. Pour l'un, la question est "un énoncé personnel qui présente les expériences, les significations ressenties et les facteurs expérientiels, fondamentaux et cognitifs qui ont amené un individu à entreprendre cette étude en particulier". (P.E. Craig, 1988: 55) Pour les autres, "l'expérience la plus importante de l'organisme prend le centre de l'attention, la personne sait clairement sur quoi son exploration doit porter, la personne sait combien cette question est importante pour elle et elle y consent". (M. Larivey et J. Garneau, 1983: 65)

L'expérience, une fois engagée, se déroule suivant un processus naturel. Un processus naturel de développement "correspondant au déroulement spontané de l'expérience humaine lorsqu'elle ne subit pas d'entraves ou déformations artificielles". (M. Larivey et J. Garneau, 1983: 30) Un processus naturel de recherche pouvant être "intrinsèque à l'organisme humain en pleine croissance". (P.E. Craig, 1988: 28)

Suivant des étapes équivalentes, Larivey et Garneau proposent un modèle d'autodéveloppement qui s'adresse à une personne désirant transformer des

dimensions personnelles qui se révèlent insatisfaisantes ou inefficaces dans sa vie présente ou encore désirant se libérer de situations inconfortables à vivre. Leur modèle concerne un développement personnel, une transformation qui ne sera pas nécessairement généralisée en vue d'une publication officielle ou qui ne se révélera pas nécessairement porteuse d'une notion ou d'une vision nouvelle qui viendrait enrichir le "patrimoine de la science". (C.G. Jung, 1966: 223)

Par contre, Craig propose un modèle de recherche qui n'exclut certes pas le développement de la personne mais il dépasse le caractère privé de l'expérience. A partir d'une question ressentie personnellement, le chercheur vise, non seulement à régler pour lui cette question mais il tente de généraliser, conceptualiser sa découverte afin de la faire partager sous forme de thèse, de livre, de conférence ou d'atelier et enrichir ainsi le répertoire des connaissances scientifiques.

Quant au modèle d'autodéveloppement, pour s'assurer que la personne s'appropriera le nouvel aspect de son expérience et l'intégrera à l'ensemble de sa vie, elle doit exprimer "publiquement son émotion ou son besoin en contact direct avec l'interlocuteur approprié". (M. Larivey et J. Garneau, 1983: 66) Elle enrichit ainsi sa connaissance de soi.

Ce qui lie intimement les deux approches, c'est le fait qu'il ne s'agit ni pour le chercheur, ni pour la personne en croissance d'une commande extérieure mais d'une urgence intérieure.

Conclusion

> Je veux agir comme si ce que j'entreprends changeait quelque chose.
>
> (William James, 1981)

Nous vivons dans une civilisation essentiellement matérialiste centrée sur la production et la consommation. Nous nous sommes tournés vers un extérieur à consommer (nature, produits, êtres humains).

Nous nous sommes laissés former (ou déformer), construire pour répondre aux exigences de la machine à produire. Nous bouffons et nous nous laissons bouffer par le travail, le temps, les loisirs organisés, les tracasseries administratives, les échéanciers, les exigences de la performance, les comptes à payer, les médias, les modes, la publicité, etc...

Nous nous sommes hiérarchisés, bureaucratisés, spécialisés, selon le modèle de gestion industrielle, et nous nous confions aux spécialistes pour toute question qui dépasse notre champ de spécialisation. Nous sommes tellement organisés et désorganisés en même temps, que même au niveau de notre quotidien, le lieu de vie qui n'appartient qu'à soi, nous nous laissons inonder de conseils, de pratiques à suivre: les couleurs à la mode, les vêtements à porter, la taille qui séduit, le régime à suivre, la maison modèle, comment faire ... comment réussir ... comment se faire ... les guides de toutes sortes. Nous vivons tellement tournés vers l'extérieur que nous avons oublié que nous avions aussi des ressources intérieures, un lieu intérieur chargé de richesses inexploitées.

Non, il ne s'agit pas de la vie intérieure prise en charge par les religions institutionnalisées, vie intérieure centrée sur des prescriptions à suivre: dogmes, rites, règles, vérités sanctionnées par ceux qui détiennent le pouvoir ecclésiastique et qui limitent le message à un endoctrinement. Il s'agit de la vie intérieure, des ressources de la conscience qui se révèlent à travers le dynamisme de croissance quand il n'est pas entravé. Nous ne pouvons plus nier cet aspect de notre être. Nous avons maintenant trop de témoignages de personnes "qui explorent ce nouveau territoire, à la fois de l'extérieur par les expériences les plus profondes". (M. Ferguson, 1981: 14)

Notre civilisation se trouve dans un cul-de-sac. Nous nous efforçons d'en sortir en changeant ici et là quelques aspects de notre organisation sociale. Nous croyons naïvement que la science et la technologie détiennent seules le pouvoir de rétablir le déséquilibre auquel nous assistons impuissants aujourd'hui.

La physique moderne nous révèle une nouvelle vision de l'univers qui apparaît comme "un tissu de relations interconnectées dont les parties ne sont définies qu'en vertu de leurs connexions à l'ensemble". (F. Capra, 1984: 93) C'est donc à une nouvelle façon d'appréhender le monde que nous sommes confrontés. Une façon qui nous est d'ailleurs enseignée depuis des millénaires par la sagesse orientale, les mystiques et les poètes.

Un tel changement de vue ne peut être décrété, il peut seulement être facilité, conclut Marilyn Ferguson. Elle a observé que l'émergence du nouveau paradigme a commencé par des personnes qui ont accompli en eux un changement

personnel et que tout naturellement la volonté de travailler à réorienter le développement de la société s'est imposée d'elle-même comme faisant partie du processus de développement. "Ils découvrirent dans leurs vies le lieu où se faisaient les révolutions. Une fois qu'un changement personnel s'est produit pour de bon en eux, ils ont été conduits à tout repenser, examinant les anciennes hypothèse, considérant sous un nouveau jour leur travail, leurs relations, la santé, le pouvoir politique, les "experts", leurs valeurs et leurs buts." (M. Ferguson, 1981: 18)

L'histoire est une longue suite de leçons non comprises, de révolutions manquées, de réformes avortées, d'échanges de pouvoir, d'échanges de personnes au pouvoir. On a changé les cadres, les structures, les règles du jeu, les programmes mais l'état d'esprit ne changeait pas, le concept de pouvoir dominant/dominé ne changeait pas. Il nous faut donc repenser autrement la révolution, la réorientation qui s'impose.

Les techniques de transformations personnelles, celles qui ouvrent à d'autres états de conscience "donnent accès à la créativité, à la guérison, à la liberté de choix". (M. Ferguson, 1981: 26) N'est-ce pas ce dont nous avons besoin pour penser autrement: se donner accès à d'autres dimensions? "La faculté d'effectuer des prises de conscience, de dégager par l'imagination de nouveaux rapports, (...) peut être dorénavant acquise par quiconque fait preuve d'une solide volonté d'expérimenter et d'explorer". (M. Ferguson, 1981: 26)

C'est le témoignage que je voulais apporter par cette recherche. J'ai affronté un malaise qui, à son tour, a fait surgir toute une série de malaises

auxquels je n'etais pas arrivée à donner une signification jusqu'à ce jour. J'ai pris conscience qu'il s'agissait entre autres de mon refus de prendre la responsabilité de mes choix face à une décision, choix que je faisais en référence extérieure, par conformité, par peur, plutôt qu'en référence à des besoins intérieurs. En reconnaissant et en acceptant de voir mes comportements stéréotypés et l'état d'aliénation dans lequel j'évoluais, j'ai pu "dégager de nouveaux rapports" avec les situations dans lesquelles j'avais à prendre des décisions. Je me suis inspirée des principes de l'idéologie nouvelle, des techniques susceptibles de remettre en marche mon processus naturel de développement entravé par ma conscience aliénée.

Toutefois, en même temps, j'ai pris conscience de la facilité à s'inscrire dans la piste d'une idéologie. Quel paradoxe! Au début de ma recherche, je déclarais: "il semble très difficile de vivre une idéologie nouvelle, si positive apparaisse-t-elle". Au terme de cette recherche je me rends compte de la facilité à s'inscrire dans la piste d'une idéologie nouvelle quand on a réussi à se dégager de certains éléments négatifs de l'idéologie de base, celle qui a soutenu la structuration première de notre personnalité. J'apprends que, si positive, si proche de l'être soit-elle, une idéologie reste toujours un modèle extérieur, une référence extérieure avec laquelle il est préférable de garder une distance, un regard critique. La tendance à se référer à une autorité extérieure est si ancrée; n'est-elle pas à la base même de la structuration de notre personnalité? C'est là que je situe la fragilité de "l'être" et c'est ce que j'ai expérimenté de plus important au terme de cette recherche: la fragilité de "l'être".

Un état de dissonance s'installe et n'est pris en considération (le plus souvent par ignorance, par inconscience devrais-je dire maintenant) que lorsque le corps et l'esprit, ne pouvant plus s'adapter aux informations dissonantes, se déséquilibrent et expriment ce déséquilibre par la maladie ou la dépression. L'individu fait alors appel à des spécialistes qui, selon le mode de pensée dominant, soignent en parties. Ils n'ont pas encore intégré que l'être humain comme l'univers est "un tissu de relations interconnectées dont les parties ne sont définies qu'en vertu de leurs connexions à l'ensemble". (F. Capra, 1984: 93) Le plus heureux est celui qui, touché psychologiquement, entreprend une démarche de croissance personnelle. Il peut alors prendre conscience que le déséquilibre prend sa source là où s'est installé la non-considération de la vie intérieure, la non-expression du conflit entre les demandes extérieures et les demandes intérieures.

Quand le retour vers soi est accompli, quand la source du conflit est identifiée et que l'individu reprend l'exercice de son pouvoir intérieur, alors la volonté de réorienter le développement de son milieu s'impose d'elle-même. C'est une volonté créatrice, l'exercice d'un pouvoir compris dans le sens original de "capacité de", c'est un pouvoir mis au service de la qualité de la vie. Un principe se révèle: la transformation sociale passe par la transformation personnelle. "Tout comme la transformation personnelle confère un pouvoir à l'individu en lui révélant une autorité intérieure, la transformation sociale est la conséquence d'une réaction en chaîne de changements personnels." (M. Ferguson, 1981: 147)

Comment croire que cette autorité intérieure soit véritablement positive?

> "Voici une leçon profonde qui s'est imposée à moi tout au long des vingt-cinq années au cours desquelles j'ai essayé de venir en aide à des individus en détresse». La voici dans toute sa simplicité: mon expérience m'a montré que, fondamentalement, tous les hommes ont une orientation positive. Un des concepts les plus révolutionnaires qui soit sorti de notre experience clinique est la reconnaissance accrue que le centre, la base la plus profonde de la nature humaine, les couches les plus intérieures de sa personnalité, le fond de sa nature animale, que tout ceci est naturellement positif et fondamentalement socialisé" (C. Rogers, 1967: 74) et encore "les potentialités humaines sont telles que, dans des conditions favorables, l'homme sera à même d'édifier un ordre social regi par le principe d'égalité, de justice et d'amour". (E. Fromm, 1968: 149)

Tout comme l'individu a dû d'abord affronter et assumer ses conflits, son malaise afin de découvrir ce centre d'orientation positive, l'organisation scolaire, à travers ses enseignants d'abord, parce qu'ils détiennent la source même qui nourrit le processus d'acculturation, doit reconnaître "sa désorientation, son aliénation". (M. Ferguson, 1979: 147)

> ... seul un adulte qui a amorcé le processus de réconciliation avec lui-même peut être habilité pour une telle tâche (l'éducation de l'enfant), faute d'avoir entrepris cette tâche essentielle, l'adulte ne peut transmettre à l'enfant son inachevement, en réeditant les contraintes qui l'on fait divorcer d'avec lui-même. (G. Artaud, 1979: 3[illegible].

Ce processus de réconciliation ne peut être que facilité. Il ne peut être décrété. Alors, à quand un programme de formation des maîtres qui faciliterait la mise en marche de ce processus? Quand la volonté créatrice d'un nombre suffisant d'étudiants et de professeurs personnellement transformés imposera cette réorientation? C'est une piste de recherche et de réflexion. Je crois toujours que les enseignants représentent une force créatrice et une force

d'influence. Je suis curieuse de voir quelles actions jailliraient de leurs reflexions et de leur engagement, actions face au système, mais surtout face à l'éducation proprement dite, c'est-à-dire une éducation basée sur les lois du développement de la personne plutôt que basée sur une idéologie. Par exemple, au lieu de présenter la formation personnelle et sociale en termes de programme, la présenter en termes de démarche, d'élargissement de la conscience. Entraîner, outiller les étudiants à se situer eux-mêmes dans leur propre formation personnelle , les ouvrir à l'idée de ce qu'est un être humain, particulièrement dans sa dimension d'autocréation et de reappropriation de l'autorité intérieure.

ANNEXE I

Questionnaire

1. En quels termes parles-tu de ton environnement scolaire?

Quel mot ou quelle image illustrerait bien ton sentiment à cet égard?

Est-ce que tes collègues partagent tes sentiments à cet égard?

2. Quand tu te leves le matin, quelle est ta premiere pensee, image ou emotion face à ton travail? a) face à tes étudiants b)

Qu'est-ce qui - suscite cette pensée, image ou emotion?

Quels sentiments cette pensee, image ou emotion font-ils naitre?

Est-ce que ces sentiments t'habitent encore quand tu arrives à l'ecole?

3. Comment accueilles-tu les personnes que tu rencontres en arrivant à l'école?

Quelles personnes (ou genre de personnes) rencontres-tu avec:

joie?

indifférence?

chaleur?

impatience?

complicité?

intolérance?

Quelles personnes (ou genre de personnes) ignores-tu?

4. Comment accueilles-tu tes étudiants en classe?

Quels étudiants (ou genre d'étudiants) accueilles-tu avec:

joie? indifférence?

chaleur? impatience?

complicité? intolérance?

Quels sentiments éprouves-tu en face de tes étudiants comme groupe-classe?

Qu'est-ce que c'est un étudiant pour toi?

5. Considérant les relations interpersonnelles

Pour toi, quelles sont les caractéristiques d'une relation de qualité entre le professeur et son groupe-classe?

Qu'est-ce qui fait que dans ta pratique quotidienne tu réponds ou ne réponds pas à ces caractéristiques?

Quels facteurs favoriseraient la création et le maintien de relations de qualité?

En quels termes parles-tu de tes étudiants à tes étudiants?

Quels mots? Quelles expressions? Quel niveau de langage?

6. Considerant tes interventions professionnelles?

Pour toi, quelles sont les caracteristiques d'une relation de qualite entre le professeur et son groupe-classe?

Qu'est-ce qui fait que dans ta pratique quotidienne tu réponds ou ne réponds pas à ces caracteristiques?

Quels facteurs favoriseraient la creation et le maintien de relations de qualite?

Qu'est-ce qui t'oriente quand tu prepares un cours? un examen?

Qu'est-ce que tu ressens face à un etudiant en difficulte? brillant?

Quels comportements suscitent-ils en toi?

7. Pour toi, quelles sont les caracteristiques d'une école-milieu de vie?

Qu'est-ce qui fait que ton école reponds ou ne reponds pas à ces caracteristiques?

Qu'est-ce qui fait que ta classe réponds ou ne reponds pas à ces caracteristiques?

Quels facteurs favoriseraient la création et le maintien d'une école-milieu de vie?

REFERENCES

ARTAUD, G.
1979 La crise d'identité de l'adulte. Ottawa: Editions de l'Université d'Ottawa.

BALTHAZAR, L.
1989 in André Pratte (1989). "Faut-il larguer les petites matières". Montréal. La Presse. numéro 214, 28-05-1989.

BERRY, T.
1990 Cité par M. Hamer et N. Mead. "Sur la terre comme au ciel". Guides ressources, vol. 5, no. 6, juillet-août 1990.

BERTRAND, Y. et VALOIS, P.
1982 Les options en éducation. Québec: Ministère de l'éducation.

BONNEAU, G.A.
1986 "Science et consciences: de l'observation à la participation". in Vers une compréhension de la dynamique de l'école secondaire. Québec: Presses de l'Université du Québec.

BUGENTAL, J.
1984 "Niveaux de l'être et croissance thérapeutique" in Roger N. Walsh et F.E. Vaughan: Au-delà de l'ego. Paris: La table ronde.

CAMARA, Dom H.
1990 cité par René Dumont. "La décennie de la dernière chance". in Guides ressources, vol. 5, no. 6, juillet-août 1990.

CAPRA, F.
1981 in Marylin Ferguson. Les enfants du verseau. Paris: Calmann-Levy.

CAPRA, F.
1983 Le temps du changement. Monaco: Rocher.

CAPRA, F.
1984 "Physique moderne et mystique orientale". in R.N. Walsh et F.E. Vaughan. Au-delà de l'ego. Paris: La table ronde.

CORMIER, R.A. et al
1981 Les enseignantes et enseignants du Québec, une étude socio-pédagogique, vol. 4, Valeurs éducationnelles. Québec: Ministère de l'éducation. Service de la recherche.

CRAIG, E.
1988 La méthode heuristique: une approche passionnée de la recherche en sciences humaines. traduit par Ali Haramein. Université de Montréal. (document inédit). extrait de The Heart of the Teacher, A Heuristic Study of the Inner World of Teaching. Boston: Uiversity Graduate School of Education, 1978.

DARLING, F.F. et DASSMAN, F.F.
1982 in Y. Bertrand et P. Valois. Les options en éducation. Québec: M.E.Q..

DUMONT, D.
1990 in Jean-Pierre Bonhomme. "Au Québec, la moitié des enseignants souffrent de détresse psychologique". La Presse, no. 224, 07-06-1990.

ELGIN, D.
1984 "Le tao de la transformation personnelle et sociale". in R.N. Walsh et F.E. Vaughan. Au-delà de l'ego. Paris: La table ronde.

FADIMAN, J.
1984 "La position transpersonnelle". in R.N. Walsh et F.E. Vaughan. Au-delà de l'ego. Paris: La table ronde.

FERGUSON, M.
1981 Les enfants du verseau. Paris: Calmann-Lévy.

FROMM, E.
1968 L'art d'aimer. Paris: Editions de l'Epi.

FROMM, E.
1978 Espoir et révolution. Paris: Editions de l'Epi.

GRAND'MAISON, J.
1975 Des milieux de travail à reinventer. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

HARMAN, W.W.
1982 in Bertrand, Y. et Valois, P. Les options en éducation. Québec: Ministère de l'éducation.

JACQUARD, A.
1987 "Une école du respect, une école de la paix". in L'éducation générale, vol. 1, no. 6, novembre 1987.

JACQUARD, A.
1984 Inventer l'homme.Bruxelles: Editions Complexe.

JAMES, W.
1981 cité par M. Ferguson. Les enfants du verseau. Paris: Calmann-Lévy.

JEANS, J.
1983 In J. Capra. Le temps du changement. Monaco: Rocher.

JUNG, C.G.
1966 Ma vie. Paris: Gallimard.

JUNG, C.G.
1988 in P.E. Craig. La méthode heuristique: une approche passionnée de la recherche en sciences humaines.

LANDRY, Yvan
1983 Créer, se créer. Montréal: Québec-Amérique.

LARIVEY, M. et GARNEAU, J.
1983 L'autodéveloppement, psychothérapie dans la vie quotidienne. Montréal: Les Editions de l'Homme.

MARCUSE, H.
1979 in ARTAUD, G. La crise d'identité de l'adulte. Ottawa: Editions de l'Université d'Ottawa.

MASLOW, A.
1984 "Une théorie de la métamotivation: les racines biologiques de la vie signifiante". in R.N. Walsh et F.E. Vaughan. Au-delà de l'ego. Paris: La table ronde.

MASLOW, A.
1972 Vers une psychologie de l'être. Paris: Fayard.

MAY, R.
1979 in G. Artaud. La crise d'identité de l'adulte. Ottawa: Editions de l'Université d'Ottawa.

MERCHANT, C.
1983 "The Death of Nature". in CAPRA, J. Le temps du changement. Monaco: Rocher.

MORIN, L.
1985 Eduquer à la paix. Québec: Editions St-Yves inc..

OUVRAGE COLLECTIF
1986 Artisans de paix. Ottawa: Novalis.

OUVRAGE COLLECTIF
1986 Pour la paix. Montréal: FNEEQ-CSN.

PAUWELS, L. et BERGIER, J.
1960 Le matin des magiciens. Paris: Gallimard.

PELLETIER, D.
1981 L'arc-en-soi. Paris, Montréal: Robert-Laffont, Stanké.

PROGRAMME D'ETUDES
1984 Formation personnelle et sociale au secondaire. Quebec: Ministère de l'éducation, Direction générale du développement pédagogique, Division de la formation générale.

RAVET, J.C.
1986 "Les chrétiens et la paix". in Artisans de paix. Ottawa: Novalis.

ROGERS, C.
1967 Le développement de la personne. Paris: Dunod.

RYAN, N.
1982 in Bertrand, Y. et Valois, P. Les options en éducation. Québec: Ministère de l'éducation.

SCHUMACHER, E.F.
1978 Small is beautiful. Collection Points, no. 105. Paris: Contretemps/Le Seuil.

S.I.R.I.M. (Société internationale de recherche interdisciplinaire sur la maladie)
1984 Alors survient la maladie. Montréal: Empirika/Boréal Express

SULIVAN, J.
1979 in Artaud, G. La crise d'identité de l'adulte. Ottawa: Editions de l'Université d'Ottawa.

TART, C.
1984 "Etats de conscience et sciences spécifiques d'un état". in R.N. Walsh et F.E. Vaughan. Au-delà de l'ego. Paris: La table ronde.

TROTTIER, C.R.
1983 "Le processus de socialisation à l'école". in Analyse sociale de l'éducation. Montréal: Boréal Express

VAUGHAN, F.E.
1984 "La psychothérapie transpersonnelle: contexte, contenu et processus". in R.N. Walsh et F.E. Vaughan. Au-delà de l'ego. Paris: La table ronde.

WALSH, R.N. et VAUGHAN, F.E. Au-delà de l'ego. Paris: La table ronde.